

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) is located in the top right corner. It consists of the letters 'UNED' in a white, bold, sans-serif font, centered within a dark green square.

TESIS DOCTORAL

2015

**IMPACTO DE UN CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ  
EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**Laura Yolanda Rodríguez Matamoros**

Licenciada en Psicología

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES

Directora: Dra. Dña. María Luz Cacheiro González

Codirector: Dr. D. Juan Antonio Gil Pascual

TESIS DOCTORAL

2015

**IMPACTO DE UN CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ  
EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**Laura Yolanda Rodríguez Matamoros**

Licenciada en Psicología

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y  
DIDÁCTICAS ESPECIALES

Directora: Dra. Dña. María Luz Cacheiro González

Codirector: Dr. D. Juan Antonio Gil Pascual

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**IMPACTO DE UN CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ  
EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

Laura Yolanda Rodríguez Matamoros

Licenciada en Psicología

Directora: Dra. Dña. María Luz Cacheiro González

Codirector: Dr. D. Juan Antonio Gil Pascual



## **Agradecimientos**

Agradezco sinceramente:

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y a la Universidad Iberoamericana Puebla (IBERO Puebla) por las facilidades que me brindaron en el curso del doctorado.

A la Dra. María Luz Cacheiro González y al Dr. Juan Antonio Gil Pascual por su acertada dirección en la elaboración de la presente tesis doctoral.

Al Mtro. Guillermo Ramos Corona y a la Mtra. Nadia Ochoa Ávila por el apoyo que me brindaron en el desarrollo de la presente investigación.

A mi familia, particularmente a mi esposo Jesús y a mi hermana Pilar por su acompañamiento y ayuda incondicional

A Dios por tanto bien recibido.



## Índice

Agradecimientos .....	3
Lista de Siglas .....	11
Índice de ilustraciones .....	13
Índice de tablas.....	15
Índice de esquemas.....	19
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	21
1.1. Justificación e importancia del estudio .....	21
1.2. Preguntas de investigación .....	28
1.3. Objetivos de investigación.....	29
1.4. Hipótesis de investigación .....	29
1.4.1. Definición de las variables estudiadas .....	32
1.5. Contexto de la investigación.....	34
1.5.1. Sistema Educativo Mexicano .....	34
1.5.2. La Preparatoria.....	40
1.6. Definición de términos .....	50
CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS .....	55
2.1. Cultura y educación para la paz .....	55
2.1.1. Diferentes concepciones de la paz .....	56

2.1.2. ¿Qué es la paz? .....	61
2.1.3. Hacia la fórmula de la paz .....	66
2.1.4. Cultura de la Paz .....	67
2.1.5. Pilares de la educación y Educación para la Paz .....	80
2.2. Inteligencia Emocional.....	103
2.2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional? .....	104
2.2.2. La vida emocional.....	132
2.3. Ambiente Virtual de Aprendizaje .....	133
2.3.1. Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación .....	134
2.3.2. Sistema de gestión del aprendizaje Moodle.....	146
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>159</b>
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación .....	159
3.2. Población y muestra .....	160
3.3. Características de la muestra.....	161
3.3.1. Género.....	161
3.3.2. Edad .....	162
3.3.3. Lugar de Nacimiento .....	164
3.3.4. Turno .....	165
3.3.5. Promedio de calificaciones.....	166
3.3.6. Estado civil de los padres.....	168



3.3.7. Número de hermanos .....	169
3.3.8. Lugar que ocupa entre los hermanos.....	171
3.3.9. Nivel de estudios del padre .....	172
3.3.10. Ocupación del padre .....	174
3.3.11. Nivel de estudios de la madre .....	175
3.3.12. Ocupación de la madre .....	177
3.4. Instrumentos .....	178
3.4.1. Hoja de datos generales.....	179
3.4.2. Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales (TMMS-24) .....	180
3.4.3. Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein.....	185
3.4.4. Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilman.....	190
3.5. Tratamiento de los datos .....	197
CAPITULO IV. DESCRIPTIVO DEL CURSO VIRTUAL: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN .....	203
4.1. Educación presencial y educación en línea .....	203
4.2. Características de un curso en línea .....	206
4.3. Diseño instruccional en ambientes virtuales .....	207
4.4. Aula Virtual SÍGAME .....	209
4.5. Programas utilizados en el diseño del curso .....	217
4.6. Procedimiento.....	222
4.7. Descriptivo del curso .....	225

4.8. Evaluación del curso .....	233
4.8.1. Evaluación global .....	234
4.8.2. Relevancia .....	234
4.8.3. Pensamiento reflexivo .....	235
4.8.4. Interactividad .....	236
4.8.5. Apoyo del tutor .....	237
4.8.6. Apoyo de los compañeros .....	238
4.8.7. Interpretación.....	239
4.8.8. Comentarios .....	240
4.8.9. Propuestas .....	242
CAPÍTULO V. RESULTADOS .....	243
5.1. Estados emocionales .....	243
5.1.1. Atención emocional .....	244
5.1.2. Comprensión emocional.....	254
5.1.3. Regulación emocional .....	264
5.1.4. Estados emocionales .....	274
5.2. Habilidades sociales.....	283
5.2.1. Habilidades sociales básicas.....	283
5.3.2. Habilidades sociales avanzadas .....	292
5.2.3. Habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos.....	301
5.2.4. Habilidades sociales alternativas .....	312

5.2.5. Habilidades sociales, global .....	320
5.3. Manejo de conflictos .....	330
5.3.1. Estilo Evadir .....	331
5.3.2. Estilo Compartir .....	346
5.3.3. Estilo Complacer .....	361
5.3.4. Estilo Colaborar .....	375
5.3.5. Estilo Competir .....	390
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....	407
6.1. Discusión .....	407
6.1.1. Curso virtual y estados emocionales.....	407
6.1.2. Curso virtual y habilidades sociales .....	416
6.1.3. Curso virtual y estilo personal de manejo de conflictos .....	424
6.2. Alcances y limitaciones de la investigación.....	440
6.3. Líneas futuras .....	441
Fuentes Consultadas.....	449
Anexos .....	461
Anexo I. Mapa curricular.....	463
Anexo II. Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales (TMMS-24). .....	465
Anexo III. Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein.....	467
Anexo IV. Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann.....	469



## Lista de Siglas

ADSL: *Asymmetric Digital Subscriber Line* O Línea de abonado digital asimétrica.

ATTLS: *Attitudes to Thinking and Learning Survey* o Encuesta de Actitudes hacia el Pensamiento y el Aprendizaje.

BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CAD: *Computer-Aided Design* o diseño asistido por computadora.

CMS: *Open Source Course Management System* o Gestión de Cursos de Código Abierto.

COLLES: *Constructivist On-Line Learning Environment Survey* o Encuesta en Línea sobre Ambiente Constructivista de Aprendizaje en Línea.

DAE: Dirección de Administración Escolar de la BUAP

EVAE: Entorno virtual de apoyo educativo.

Gb: Gigabyte

GNU: Nombre de un sistema operativo libre contrario a UNIX que es un sistema operativo no libre. Es el acróstico de NO UNIX o en inglés NOT UNIX.

GPL: *General Public License* o Licencia Pública General

HTML: *HyperText Markup Language* o lenguaje de marcado de hipertexto.

JBC: *Archive of All Online Issues* o archivo de todos los asuntos relacionados

LMS: *Learning Management System* o Sistema de Gestión del Aprendizaje.

MHZ: Megahercio

Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o Ambiente de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos Dinámicos.

MRAM: RAM magnetorresistiva o magnética

MUM: Modelo Universitario Minerva

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

PHP: *Hypertext Pre-processor* o procesador de hipertextos.

RAM: *Random-access memory* O módulos de memoria utilizados en los computadores personales y servidores.

RDSI: Red Digital de Servicios Integrados.

RSS: *Really Simple Syndication* o sindicación realmente simple

SCORM: *Sharable Content Object Reference Model* o Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Compartibles

SEP: Secretaría de Educación Pública

SÍGAME: Sistema de Instalación y Guía de Aplicación de Moodle en la Educación

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

URL: *Uniform Resource Locator* o localizador de recursos uniforme.

VLE: *Virtual Learning Environment* o Entorno de Aprendizaje Virtual.

WEB: *World Wide Web* o Red Informática Mundial

WYSIWYG: *What You See Is What You Get* o “Lo que ves es lo que obtienes”.

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Búsqueda del aula SÍGAME .....	214
Ilustración 2. Entrada al curso .....	215
Ilustración 3. Acceso al aula.....	216
Ilustración 4. Pagina principal del curso .....	216
Ilustración 5. Ejercicio del curso en JClic .....	218
Ilustración 6. Photoshop.....	219
Ilustración 7. Flash. Aplicación .....	220
Ilustración 8. PowerPoint. Ejemplo de presentación .....	221
Ilustración 9. PowerPoint. Ejemplo de interacción.....	221





## Índice de tablas

Tabla 1. Servicios educativos escolarizados en México.....	38
Tabla 2. Sistema de créditos.....	49
Tabla 3. Asignaturas seriadas y prerrequisitos.....	49
Tabla 4. Muestra. Especificaciones.....	160
Tabla 5. Escala sobre emociones y sentimientos.....	181
Tabla 6. Atención emocional. Reactivos .....	181
Tabla 7. Comprensión emocional. Reactivos .....	182
Tabla 8. Regulación emocional. Reactivos .....	182
Tabla 9. Sub-escalas de puntuación .....	183
Tabla 10. Escala de interpretación .....	184
Tabla 11. Habilidades sociales de Goldstein.....	185
Tabla 12. Escala para evaluar habilidades sociales.....	189
Tabla 13. Puntajes mínimos y máximos.....	189
Tabla 14. Escala de las habilidades sociales.....	190
Tabla 15. Estilo Competir o forzar .....	192
Tabla 16. Estilo Colaborar o resolver el problema.....	193
Tabla 17. Estilo Transigir o compartir.....	194
Tabla 18. Estilo Evadir o retirarse .....	195
Tabla 19. Estilo Complacer o calmarse.....	196
Tabla 20. Manejo de conflictos. Tabla de conversión.....	197
Tabla 21. Estados emocionales. Prueba de normalidad. ....	199
Tabla 22. Habilidades sociales. Prueba de normalidad.....	200
Tabla 23. Estilo personal de manejo de conflictos. Prueba de normalidad. ...	201

Tabla 24. Educación presencial y educación en línea.....	204
Tabla 25. Descriptivo del Módulo I. Déjanos conocerte .....	225
Tabla 26. Descriptivo del Módulo II. Emociónate .....	226
Tabla 27. Descriptivo del Módulo III. Compréndete.....	227
Tabla 28. Descriptivo del Módulo IV. Contrólate .....	228
Tabla 29. Descriptivo del Módulo V. Comunícate asertivamente .....	229
Tabla 30. Descriptivo del Módulo VI. Colabora .....	230
Tabla 31. Descriptivo del Módulo VII. Identifica y resuelve conflictos .....	231
Tabla 32. Descriptivo del Módulo VIII. Evalúame .....	232
Tabla 33. Atención emocional. Pretest.....	247
Tabla 34. Atención emocional. Postest .....	251
Tabla 35. Atención emocional. Postest/Pretest .....	253
Tabla 36. Atención emocional. Prueba t.....	254
Tabla 37. Comprensión emocional. Pretest .....	257
Tabla 38. Comprensión emocional. Postest.....	260
Tabla 39. Comprensión emocional. Postest/Pretest.....	263
Tabla 40. Comprensión emocional. Prueba t .....	264
Tabla 41. Regulación emocional. Pretest.....	267
Tabla 42. Regulación emocional. Postest .....	270
Tabla 43. Regulación emocional. Postest/Pretest.....	273
Tabla 44. Regulación emocional. Prueba t.....	274
Tabla 45. Estados emocionales. Pretest .....	276
Tabla 46. Estados emocionales. Postest .....	279
Tabla 47. Estados emocionales. Postest/Pretest .....	282
Tabla 48. Estados emocionales. Prueba t.....	282
Tabla 49. Habilidades básicas. Pretest .....	285

Tabla 50. Habilidades básicas. Postest.....	288
Tabla 51. Habilidades básicas. Postest/Pretest .....	291
Tabla 52. Habilidades básicas. Prueba t .....	291
Tabla 53. Habilidades avanzadas. Pretest .....	294
Tabla 54. Habilidades avanzadas. Postest .....	297
Tabla 55. Habilidades avanzadas. Postest/Pretest .....	300
Tabla 56. Habilidades avanzadas. Prueba Wilcoxon-Friedman .....	301
Tabla 57. Manejo de sentimientos. Pretest .....	304
Tabla 58. Manejo de sentimientos. Postest.....	307
Tabla 59. Manejo de sentimientos. Postest/Pretest .....	311
Tabla 60. Manejo de sentimientos. Prueba Wilcoxon-Friedman .....	311
Tabla 61. Habilidades alternativas. Pretest .....	314
Tabla 62. Habilidades alternativas. Postest .....	316
Tabla 63. Habilidades alternativas. Postest/Pretest .....	319
Tabla 64. Habilidades alternativas. Prueba Wilcoxon-Friedman .....	320
Tabla 65. Habilidades sociales. Pretest .....	323
Tabla 66. Habilidades sociales. Postest.....	326
Tabla 67. Habilidades sociales global. Postest/Pretest .....	329
Tabla 68. Habilidades sociales. Prueba t .....	330
Tabla 69. Estilo Evadir. Pretest .....	335
Tabla 70. Estilo Evadir. Postest.....	340
Tabla 71. Estilo Evadir. Postest/Pretest .....	345
Tabla 72. Estilo Evadir. Prueba Wilcoxon-Friedman .....	346
Tabla 73. Estilo Compartir. Pretest.....	351
Tabla 74. Estilo Compartir. Postest .....	355
Tabla 75. Estilo Compartir. Postest/Pretest.....	360

Tabla 76. Estilo Compartir. Prueba Wilcoxon-Friedman.....	361
Tabla 77. Estilo Complacer. Pretest .....	365
Tabla 78. Estilo complacer. Postest .....	370
Tabla 79. Estilo Complacer. Postest/Pretest .....	374
Tabla 80. Estilo Complacer. Prueba Wilcoxon-Friedman .....	375
Tabla 81. Estilo Colaborar. Pretest.....	380
Tabla 82. Estilo Colaborar. Pretest.....	384
Tabla 83. Estilo Colaborar. Postest/Pretest.....	389
Tabla 84. Estilo Colaborar. Prueba Wilcoxon-Friedman.....	390
Tabla 85. Estilo Competir. Pretest.....	394
Tabla 86. Estilo Competir. Postest .....	399
Tabla 87. Estilo Competir. Postest/Pretest .....	404
Tabla 88. Estilo Competir. Prueba Wilcoxon-Friedman.....	405

## Índice de esquemas

Esquema 1. Paz. Componentes.....	58
Esquema 2. Paz. Características .....	60
Esquema 3. Paz. Configuración .....	62
Esquema 4. Paz. Concepciones .....	64
Esquema 5. Paz. Fórmula .....	66
Esquema 6. Cultura de paz y educación.....	80
Esquema 7. Educación para la paz. Definición .....	86
Esquema 8. Escuela y cultura de la paz .....	89
Esquema 9. Paz. Capacidades .....	95
Esquema 10. Educación para la paz. Estrategias.....	101
Esquema 11. Inteligencia emocional. Definición .....	107
Esquema 12. Inteligencia emocional. Habilidades .....	111
Esquema 13. Habilidades sociales. Definiciones .....	122
Esquema 14. Conflicto. Circunstancias.....	127
Esquema 15. Manejo de conflictos. Dimensiones.....	129
Esquema 16. Actividades del aula SÍGAME .....	213
Esquema 17. Modelo de Yukavetsky .....	223



## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Justificación e importancia del estudio**

La violencia y la guerra son males que han azotado a la humanidad desde tiempos inmemorables. Ningún país ni comunidad está libre de violencia. Tanto en las calles como en los hogares, en las escuelas y en los centros de trabajo se verifican cotidianamente actos de agresión que afectan el tejido social y la vida de las personas.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud OMS (2002) la violencia es considerada una de las principales causas de muerte en la población con edades entre los 15 y los 44 años, sumando a esto el sufrimiento causado por heridas generadas por agresiones que conllevan a diversos problemas físicos, sexuales, reproductivos, emocionales y mentales.

Esta situación se ha incrementado en México en los últimos años.

En 2014 México obtuvo 2,500 puntos en el Índice de Paz Global (Vision of humanity, 2014), situándose en el puesto número 138 de ranking, empeorando su puntuación respecto a 2013.

En 2007, México ocupa el lugar número 79 en una lista que incluye a 149 países, en 2008 se ubica en el lugar 93, en 2009 el lugar 108, en 2010 el lugar 107 y en el 2011 en el lugar 121. Es decir, de 2007 a 2010 baja 28 puestos, experimentando el mayor retroceso entre 2008 y 2009, descendiendo del lugar 93 a 108 (15 puestos más abajo), seguido por el descenso entre 2010 y 2011 de 14 lugares (Vision of humanity, 2014). En 2012 ocupa el lugar 134 y en 2013 el lugar 133.

Esta situación de violencia en México no sólo se constata a nivel general sino que se verifica también en las escuelas y hogares mexicanos.

En efecto, de acuerdo al INEGI, en uno de cada tres hogares del Área Metropolitana de la Ciudad de México, se registra algún tipo de violencia, generalmente por parte del jefe de familia (50% de los casos). Se identifica que

las expresiones más frecuentes de maltrato emocional son los gritos (86%) y los enojos mayores (41%), y que las formas de maltrato físico más frecuentes son golpes con el puño (42%), bofetadas (40%) y golpes con objetos (23%) (INEGI, 2003).

Este escenario se ha exacerbado en el ámbito educativo. De acuerdo con Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), el 8.8% de los estudiantes de primaria y 5.6% de alumnos de secundaria cometen algún acto de violencia en la escuela. Se estima que a nivel primaria, el 20% de los niños ha participado en peleas y 10.9% ha robado o amenazado a un compañero. En secundaria, 6.8% de los estudiantes ha intimidado a algún compañero.

En cuanto a las víctimas de violencia, Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) reporta que 24.2% de los alumnos de primaria han sido hostigados por sus compañeros a través de burlas, 17% ha sido lastimado físicamente por otro estudiante o grupo de compañeros y el 2.5% tiene miedo de asistir a la escuela por las agresiones de sus pares. A nivel secundaria, 13.6% de los estudiantes recibe burlas constantes; 14.1% es lastimado por alguno de sus compañeros, y 13.1% es hostigado.

La vasta investigación de Díaz-Aguado (2005) sobre la violencia en la escuela ha demostrado que el modelo dominio-sumisión que subyace a la relación entre agresores y víctimas y el aislamiento que caracteriza la situación de éstas últimas son el caldo de cultivo de las agresiones. También identifica que la violencia en la escuela está asociada a tres condiciones de riesgo: la tendencia a minimizarla, la pasividad ante ella, y la ausencia de su tratamiento adecuado. De ahí que considere fundamental que en la escuela se emprendan acciones intencionadas para prevenir la violencia entre los estudiantes.

El panorama expuesto en estas líneas denota la necesidad de emprender acciones a favor de la paz, de la no-violencia y del respeto a los derechos humanos. La importancia y urgencia de una educación para la paz queda patente en el Foro Mundial de la Educación (2010) que es un movimiento por el derecho mundial a la educación y por la ciudadanía planetaria que asume el lema "Educación, Investigación y Cultura de Paz", debido a la necesidad de



emprender acciones que favorezcan el desarrollo de modos de vida relacionados con la paz y la concordia.

Tras una amplia investigación sobre el tema, Abrego (2010) reconoce la necesidad de favorecer la educación y la cultura de la paz en México y propone tres objetivos en esta línea:

- Promover la paz tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general mediante el trabajo conjunto de la escuela, la familia y los medios de comunicación.
- Aprender a convivir con los conflictos y a solucionarlos de manera creativa y pacífica.
- Erradicar y prevenir toda manifestación de violencia.

Así mismo, el Estado Mexicano en la Ley General de Educación (Congreso, 2012) promueve una educación para la paz:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas (Art. 7, I).
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos a participar en la toma de decisiones para la mejora de la sociedad (Art. 7, V).
- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no-violencia en cualquiera de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (Art. 7, VI).
- Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes así como las formas de protección con que cuentan para ejercerlos (Art. 7, XV).

En el artículo ocho de esta ley señala que la educación que se imparta en el territorio mexicano emprenderá la lucha contra la ignorancia y sus causas y

efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiéndose implementar políticas públicas de Estado.

En el mismo artículo, fracción III, se establece la importancia de mejorar la convivencia humana, fomentar el aprecio a la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés por la sociedad y del cuidado por sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos.

En este sentido, el tema de la educación para la paz permea el nivel medio superior a través de los planteamientos presentados por la Dirección General de Bachillerato (2010) en relación a los rasgos del perfil de egreso de este nivel educativo, entre los que destacan:

- A. La autodeterminación y el cuidado de sí, entendidos como la competencia para conocerse y valorarse a sí mismo y abordar los problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen. Esto implica:
- Enfrentar las dificultades que se le presenten y ser consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
  - Identificar sus emociones, manejándolas constructivamente y reconociendo la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
  - Elegir alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
  - Analizar críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
  - Asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
  - Administrar los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

B. Trabajo colaborativo, definido como la competencia para participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos. Esto implica:

- Proponer maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aportar puntos de vista con apertura y considerar las aportaciones de los demás de manera reflexiva.
- Asumir una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
- Participar con responsabilidad en la sociedad.

C. Participación responsable en la sociedad, que implica la competencia para participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, que abarca:

- Privilegiar el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Tomar decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conocer sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconocer el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuir al equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actuar de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y mantenerse informado.
- Advertir que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

La participación responsable en la sociedad también se refiere a la competencia para mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (Medina y Domínguez, 1999), que se concreta en:

- Reconocer que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y de derechos de todas las personas y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialogar y aprender de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asumir que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional (pp. 17-20).

A pesar de estos planteamientos, en el plan de estudios de este nivel educativo no existe un espacio formativo en el que se trabaje en favor de la educación para la paz ni en el que se desarrollen las competencias propias de su ejercicio. De ahí que se considere fundamental formular un curso de educación para la paz encaminado al desarrollo los estados emocionales (percibir, comprender y regular las emociones), las habilidades sociales (habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas) y el estilo personal de manejo conflictos en los estudiantes del nivel medio superior.

El curso que se propone está diseñado en la modalidad virtual apoyada en la plataforma de aprendizaje Moodle con base en los resultados de la “Encuesta en hogares sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información” (INEGI, 2010) en la que se revela que al mes de mayo de 2010, 38.9 millones de habitantes en México son usuarios de una computadora y 32.8 millones tiene acceso a internet.

INEGI (2010) señala que las personas con edades entre 12 y 34 años son las que más utilizan el servicio de internet representando el 67% de usuarios.

También identifica que en México 8.44 millones de hogares cuentan con computadora, equivalente al 30% del total de hogares en el país. Además, 6.3 millones de hogares cuentan con conexión a internet, lo cual representa 22% del total de hogares en México.

En cuanto a los usos de la computadora se identifican: labores escolares (53%); actividades vinculadas a la comunicación (44%); entretenimiento (38%), y trabajo (32%).

Cabe señalar que en el perfil de egreso del Bachillerato diseñado en el marco de la Reforma Integral del Bachillerato iniciada en 2008 (SEP, 2008) se incluye el uso de las tecnologías de información y comunicación como parte de las competencias genéricas y disciplinares básicas.

En efecto, dentro de la competencia genérica *se expresa y se comunica*, como parte de la subcompetencia cuatro:

*Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.*

Se incluye lo siguiente:

*Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.*

Dentro de la competencia genérica *piensa crítica y reflexivamente*, como parte de la subcompetencia cinco:

*Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.*

Se incluye lo siguiente:

*Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.*

Dentro de la competencia disciplinar básica *comunicación*, se incluye la subcompetencia:

*Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.*

Cabe señalar que, no obstante esta incorporación de las tecnologías de información y comunicación en el perfil de egreso del Bachillerato, aún no se han formulado políticas que regulen su integración en los procesos áulicos.

Resulta importante referir que la Secretaría de Educación Pública cuenta con una Dirección General de Materiales e Informática Educativa la cual se ha abocado al diseño de materiales digitales para la educación básica (Dirección General de Materiales e Informática Educativa, 2012).

## **1.2. Preguntas de investigación**

Los planteamientos presentados en la sección anterior llevan a la formulación de las preguntas de investigación que se enuncian a continuación:

¿El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” puede afectar de manera positiva y significativa los estados emocionales (percibir, comprender y regular las emociones) de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública?

¿El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” puede afectar de manera positiva y significativa las habilidades sociales (habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas) de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública?

¿El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” puede afectar de manera positiva y significativa el estilo personal de manejo de conflictos de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública, de modo que tiendan a utilizar más los estilos colaborador y de compromiso que los estilos competitivo y evasivo?

### **1.3. Objetivos de investigación**

A partir de las preguntas de investigación que se presentan en la sección anterior, se formulan los siguientes objetivos de investigación:

- Determinar el impacto del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” en los estados emocionales (percibir, comprender y regular las emociones) de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.
- Determinar el impacto del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” en las habilidades sociales (habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas) de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.
- Determinar el impacto del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” en el estilo personal de manejo de conflictos de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública, de modo que tiendan a utilizar más los estilos colaborador y de compromiso que los estilos competitivo y evasivo.

### **1.4. Hipótesis de investigación**

A continuación se presentan las tres hipótesis de investigación de las que parte el presente estudio así como las subhipótesis derivadas de cada una de las hipótesis principales.

**Hi<sub>1</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi<sub>1.1</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de atención de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi1.2:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de comprensión de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi1.3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de regulación de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi1.4:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el nivel global de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2.1:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales básicas de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2.2:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2.3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2.4:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las



habilidades sociales alternativas de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi2.5:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales en global de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

**Hi3.1:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “evadir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi3.2:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “compartir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi3.3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite mantener en el mismo nivel el estilo “complacer” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi3.4:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “colaborar” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

**Hi3.5:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “competir” para la resolución

de conflictos en estudiantes de segundo grado de una preparatoria pública.

#### **1.4.1. Definición de las variables estudiadas**

A continuación se presenta la definición de las variables estudiadas en esta investigación. La variable independiente es el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” y las variables dependientes son los estados emocionales, las habilidades sociales y el estilo personal de manejo de conflictos.

*Variable independiente:*

- Curso virtual de educación para la paz, titulado “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”: Conjunto de actividades de aprendizaje encaminadas a promover los estados emocionales, las habilidades sociales y la resolución no-violenta de conflictos.

*Variables dependientes:*

- Estados emocionales, entendidos como la capacidad de un individuo de percibir, comprender y regular sus emociones.
  - o Atención emocional: Focalización y concentración de la conciencia en un proceso afectivo vivido por un individuo. Cuenta con tres niveles: escasa, adecuada y excesiva.
  - o Comprensión emocional: Percepción del significado de un proceso afectivo, distinguiéndolo de otros estados afectivos. Cuenta con tres niveles: escasa, adecuada y excelente.
  - o Regulación emocional: Ajuste o modulación de los procesos afectivos. Cuenta con tres niveles: escasa, adecuada y excelente.
- Habilidades sociales: Destrezas para interactuar y relacionarse con otros, de manera eficaz y mutuamente satisfactoria. Incluyen: Habilidades

sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas.

- Habilidades sociales básicas: Destrezas que permiten un desenvolvimiento social elemental a partir de normas básicas de comportamiento. Se refiere a los mínimos de cortesía establecidos en una sociedad. Incluyen aspectos elementales de comunicación, vínculos interpersonales, expresión de intereses y de agradecimiento por favores recibidos.
  - Habilidades sociales avanzadas: Destrezas de desenvolvimiento social que implican una interacción más elaborada y la combinación de normas de comportamiento social. Incluyen la capacidad para pedir ayuda, para integrarse a un grupo, para disculparse y para persuadir, para seguir instrucciones y para brindar explicaciones sobre tareas específicas.
  - Habilidades relacionadas con los sentimientos: Destrezas relativas a un manejo adecuado de las propias emociones y a su expresión socialmente aceptada de acuerdo a las normas de comportamiento de una determinada sociedad o grupo social. Aglutinan las capacidades para comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otros, y recompensarse por una buena acción.
  - Habilidades sociales alternativas: Destrezas de interacción social que implican la búsqueda de vías diversas de abordaje para lograr el efecto deseado. Hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones.
- Estilo personal de manejo de conflictos: entendido como el modo preferido por un individuo para enfrentar las discrepancias con otras personas en la forma de pensar, sentir o actuar.

- Estilo evasivo: Tendencia de un individuo a rehuir o evitar confrontaciones ante una discrepancia. Implica baja asertividad y baja cooperatividad.
- Estilo transigente o compartido: Tendencia de un individuo a buscar la solución de las discrepancias cediendo algunos argumentos y buscando que el otro ceda también en parte sobre su punto de vista. Se encuentra en el punto medio de asertividad y cooperatividad.
- Estilo complaciente: Tendencia del individuo a buscar la solución de una discrepancia renunciando a su punto de vista y otorgando toda la razón al otro. Implica baja asertividad y alta cooperatividad.
- Estilo colaborativo: Tendencia del individuo a disponerse a superar el conflicto y llegar a acuerdos a través de negociaciones que tomen en cuenta a todos los implicados y buscar la conciliación de intereses. Requiere alta asertividad y alta cooperatividad.
- Estilo competitivo: Tendencia del individuo a resolver una discrepancia imponiendo su punto de vista sin tomar en cuenta al otro. Implica alta asertividad y baja cooperatividad.

## **1.5. Contexto de la investigación**

La presente investigación se realiza en una preparatoria pública adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que se encuentra ubicada en la ciudad de Puebla, Puebla, México.

Con la intención de brindar elementos de contextualización al presente estudio, en esta sección se realiza una exposición general sobre la estructura del sistema educativo mexicano y se presentan aspectos relevantes de la preparatoria.

### **1.5.1. Sistema Educativo Mexicano**

A continuación se presenta la conformación del sistema educativo mexicano con su fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la

Ley General de Educación y el reporte estadístico del ciclo escolar 2011-2012 emitido por la Secretaría de Educación Pública.

### *Marco legal*

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo tercero el derecho a la educación y las condiciones en las que la misma debe impartirse.

En el artículo tercero se establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (p. 4).

Así mismo, determina que la educación impartida por el Estado será laica, gratuita y democrática (Congreso de la Unión, 2012). Establece que la educación

Tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (p. 4).

La Ley General de Educación (Congreso, 2012) establece en su artículo 10 que el sistema educativo mexicano está constituido por:

- I. Los educandos y educadores;
- II. Las autoridades educativas;
- III. El Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas;
- IV. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- V. Las instituciones educativas del estado y sus organismos descentralizados;
- VI. Las instituciones particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
- VII. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (p. 4).

### *Tipos de educación*

El sistema educativo mexicano está organizado en tres tipos de educación: básico, medio superior y superior (SEP, 2012) (Tabla 1).

El tipo básico es de carácter obligatorio y está conformado por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

El nivel preescolar consta de tres grados estableciéndose como edad de ingreso los tres años y como edad ideal de egreso los seis años.

El nivel primario consiste en seis grados escolares con edad de ingreso de seis años y de egreso los doce años. Su conclusión se acredita con un certificado de estudios que permite el ingreso a la secundaria.

El nivel secundario se conforma por tres grados académicos con edad de ingreso de 12 años y de egreso de 15 años. Su conclusión se acredita con un certificado de estudios que brinda la posibilidad de ingresar al nivel medio superior.

El tipo medio superior comprende el nivel Bachillerato y la educación profesional técnica (SEP, 2012).

El Bachillerato generalmente se imparte en tres grados y es requisito para cursar estudios superiores. Se acredita mediante certificado de estudios.

La educación profesional técnica tiene como objetivo la formación para el trabajo técnico por lo que tiene carácter terminal. En general se imparte en tres grados.

Estos dos niveles llegan a combinarse de modo que un estudiante puede contar con el certificado de Bachillerato y de técnico profesional.

La educación superior está constituida por tres niveles: técnico superior o profesional asociado, licenciatura y posgrado (SEP, 2012).

El nivel técnico superior tiene como objetivo formar profesionales técnicamente capacitados para trabajar en un área disciplinar específica. Tiene una duración de dos años y es de carácter terminal.

La licenciatura tiene como objetivo formar profesionistas en las diversas áreas del conocimiento mediante programas de estudios que tienen una duración mínima de cuatro años. Tiene carácter terminal y puede ser impartido por instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros. Se acredita a través de un título.

El posgrado busca formar personas que ejerzan su profesión con alta capacidad y nivel de especialización. Se imparte en los niveles especialidad, maestría y doctorado. Para cursarlo se requiere contar con título de licenciatura y se acredita con un título de grado.

Tabla 1. Servicios educativos escolarizados en México (SEP, 2012, p. 8)

Tipo educativo	Nivel	Servicios
<b>Educación Básica</b>	Preescolar	General Cursos Comunitarios Indígena
	Primaria	General Cursos Comunitarios Indígena
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria
<b>Educación media superior</b>	Profesional técnico	CET, CECYTE CONALEP, otros
	Bachillerato	General Tecnológico
<b>Educación Superior</b>	Técnico superior	Universidades tecnológicas otros
	Licenciatura	Normal Universitaria Tecnológica
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado

#### *Modalidades de educación*

De acuerdo al método de enseñanza, el Sistema Educativo Mexicano cuenta con las siguientes modalidades (SEP, 2012):

- *Escolarizada*: requiere la asistencia a un plantel educativo para cubrir un programa académico, el cual se desarrolla de acuerdo a un calendario oficial.



- *No escolarizada*: se trata de una educación abierta o a distancia, es de carácter no presencial, se adapta a las necesidades de los usuarios y funciona mediante el apoyo de asesores.
- *Mixta*: se trata de una educación semipresencial que combina los recursos de la educación escolarizada y no escolarizada.

### *Regulación de las instituciones educativas*

La Ley General de Educación regula el proceso educativo que es impartido por el Estado, por los organismos centralizados y las instituciones particulares que cuenten con reconocimiento de validez oficial de estudios.

Las universidades e instituciones de educación superior cuentan con autonomía para regular sus procesos administrativos y académicos (SEP, 2012).

### *El Bachillerato*

El objetivo del Bachillerato es “ofrecer una educación de carácter formativa e integral, que incluya la adquisición de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje” (SEP, 2012, p. 127).

El Bachillerato prepara a los estudiantes que ingresan a este nivel de estudio a cursar estudios de tipo superior, de ahí que tenga un carácter propedéutico (SEP, 2012).

El Bachillerato se subdivide en:

- *General*, que prepara para el ingreso a estudios superiores por lo que también se le conoce como preparatoria.
- *Tecnológico*: que brinda los fundamentos de este nivel educativo así como una especialidad técnica para incorporarse a la actividad productiva.

De acuerdo a la SEP (2012), la matrícula nacional del Bachillerato para el ciclo escolar 2011-2012 es de 3, 950,126 alumnos. La ciudad de Puebla tiene 228,506

alumnos de Bachillerato, de los cuales 111,958 son varones y 116,548 son mujeres.

### **1.5.2. La Preparatoria**

En esta sección se da cuenta de las características de la preparatoria en la que se realiza el presente estudio, considerando sus antecedentes, instalaciones, principios y su plan de estudios.

#### *Antecedentes*

La preparatoria en la que se realiza el presente estudio es fundada en 1984 debido al incremento de la demanda estudiantil generada en Puebla en los años setentas y ochentas, demanda que en ese año asciende a 8,087 aspirantes, los cuales no pueden ser atendidos en las seis preparatorias urbanas existentes (Vallejo, 2002). El 24 de septiembre el Consejo Universitario de la BUAP acuerda la creación de esta nueva preparatoria urbana en el centro histórico de la ciudad de Puebla, (Vallejo, 2002).

Esta preparatoria inicia funciones el 26 de agosto en dos turnos: matutino y vespertino.

#### *Instalaciones*

La preparatoria está enclavada en un inmueble del siglo XVIII el cual es adaptado para brindar las condiciones necesarias para la labor educativa respetando su arquitectura, al formar parte de las edificaciones que constituyen el patrimonio cultural de la humanidad ubicado en el centro de la ciudad de Puebla.

#### *Principios*

Las Preparatorias de la BUAP se sustentan en una filosofía educativa que se resume en una concepción humanista integral que considera al ser humano como un ser bio-psico-social, inserto en una compleja red de relaciones simbólicas y ecológicas, de acuerdo con los aportes de la ciencia actual. En este sentido, se ubica en el eco-humanismo crítico (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007).

[La BUAP establece como misión de la preparatoria] la formación integral de sus bachilleres preparándolos para acceder a estudios superiores y para una vida más plena fundamentada en valores conscientemente asumidos, como miembros responsables y comprometidos con ellos mismos, con su sociedad y con el medio ambiente (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007).

También formula la visión de este nivel educativo como sigue:

Somos una institución de nivel medio superior que forma a sus estudiantes con una base amplia de conocimientos en las áreas sociales, humanas, naturales y tecnológicas, que norman su ser y su quehacer con valores éticos, capaces de experimentar y promover la armonía de su entorno, de respetar su identidad y valorar la multiculturalidad (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007, p 1).

En este marco, la preparatoria en la que se realiza este estudio plantea su misión, visión y valores en su página WEB (BUAP, 2012) como se presenta a continuación:

[Misión:] Somos una escuela preparatoria universitaria que ofrece al estudiante una educación propedéutica e integral de calidad con compromiso social”

[Visión:] Ser la mejor oferta educativa del nivel medio superior en la formación de alumnos competentes y humanistas para enfrentar con éxito las exigencias educativas.

Los valores que asumen son formulados de la siguiente manera: “La escuela preparatoria de la BUAP brinda servicios de calidad basados en el proceso de mejora continua, con la finalidad de formar estudiantes que contribuyan al desarrollo social”.

#### *Plan de estudios*

La BUAP promueve en el año 2004 una reestructura de su modelo académico y educativo con el fin de fortalecer la formación de sus estudiantes así como de acceder a estándares internacionales de acreditación, en aras a responder a las demandas sociales inmediatas y promover el desarrollo de la sociedad mexicana en el marco de la globalización (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007).

Dicha reestructura toma su sustento legal del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General del Educación

vigente, así como de la Ley y el Estatuto Orgánico de la BUAP (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007).

Tal reestructura es asumida por las Preparatorias de la BUAP, quienes se dieron a la tarea de realizar la reforma de su plan de estudios en el marco del denominado Modelo Universitario Minerva (MUM), considerando los antecedentes históricos de este nivel educativo en el país y particularmente en la BUAP.

En el MUM se establece que la reestructura del nivel medio superior de la BUAP debe contemplar (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007):

- El establecimiento de un tronco común que brinde la base para el desarrollo crítico y ético del estudiante que le permita acceder de manera adecuada al nivel superior de educación o al campo laboral. Para lograrlo, se propone la adecuación de los programas de las materias de Psicología, Filosofía, Computación e Inglés.
- La creación de espacios curriculares para el desarrollo de habilidades deportivas y artísticas integrados a todas las materias de este nivel educativo, las cuales deberán desarrollarse en espacios físicos dignos.
- La eliminación de cursos de nivelación.
- La reincorporación de exámenes ordinarios y extraordinarios.
- El equilibrio curricular entre las diferentes áreas del currículo (Ciencias Exactas, Naturales, Sociales y de Humanidades) de acuerdo a los estándares nacionales e internacionales. Esto implica una revisión y adecuación de los planes de estudio de cada una de las áreas.

A partir de estos planteamientos y del trabajo realizado por la Comisión de Reforma del Bachillerato, se determinó una estructura curricular que debía tener (BUAP, 2007):

- Un currículo por materias organizadas en áreas de conocimiento.
- Un enfoque constructivista sociocultural.
- La transversalidad entendida como el tratamiento de temas de importancia social, valoral, salud y sustentabilidad.
- Una duración de tres periodos anuales.
- Cada periodo anual o ciclo escolar cuenta con un corte semestral de evaluación formativa, con el fin de realimentar el aprendizaje, la cual no tiene efectos en la acreditación de las materias.
- El establecimiento de mecanismos de regularización a partir de asesorías y otros de carácter preventivo.
- Sin ponderación de créditos.

En este marco, la Comisión de Reforma del Bachillerato (2007) determinó los objetivos del plan de estudios, quedando como se enuncian a continuación:

#### *Objetivo General*

El objetivo general enunciado en el plan de estudios de la preparatoria es:

Formar integralmente egresados con una concepción holística de la realidad, que sean capaces de interpretarla y coadyuvar responsablemente a la transformación del mundo social y natural, así como a la conservación del medio ambiente en beneficio de la sociedad, a partir del carácter formativo, general y propedéutico organizado por áreas del Nivel Medio Superior de la BUAP. Esto se consolidará a través de una educación humanista para la vida, expresada en su actividad cotidiana como ciudadano y en la preparación para el ingreso a estudios de nivel superior (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007, p. 2).

#### *Objetivos Particulares*

Los objetivos particulares enunciados en el plan de estudios de la preparatoria son:

- Promover el aprendizaje significativo.
- Contribuir a la formación de un sujeto humanista que se interrelacione sensible y activamente con su contexto desde una perspectiva constructiva, crítica, reflexiva y creativa.
- Ampliar en el estudiante la comprensión del mundo, la aceptación de sí mismo, propiciar una actitud física y psicológica para desarrollar una vida sana.
- Desarrollar procesos de comunicación asertiva.
- Desarrollar habilidades de lenguaje que les permitan expresarse en forma oral y escrita para la argumentación discursiva y el análisis de textos académicos.
- Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas del estudiante, el razonamiento científico y sus fundamentos epistemológicos que lo lleven a la construcción de una concepción crítica y sistemática de la ciencia y su introducción a una cultura de la investigación.
- Familiarizar a los estudiantes con los avances científicos y tecnológicos que les permitan una visión interdisciplinaria e integral, que los haga sensibles a los problemas sociales, económicos, políticos, éticos, estéticos y ecológicos, y que los prepare para su ingreso al nivel superior.
- Propiciar la capacidad de asombro ante la realidad interna y externa.
- Fomentar la apertura, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
- Promover una actitud responsable y crítica de los hábitos de consumo por sus implicaciones éticas, políticas, ecológicas y para la salud (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007, p. 4-5).

Las características académicas de este plan de estudio (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007) son las siguientes:

- Las asignaturas que lo conforman deben fortalecer una formación en valores, desde la especificidad de la materia que abordan, integrándola en una visión axiológica coherente.
- Se incorporan ejes transversales con la intención de concretar la inter, trans y multidisciplinaria. Esto conlleva a la promoción de un trabajo académico por áreas de conocimiento y a la organización de los

profesores en cuerpos colegiados en los que se abordan temáticas comunes.

- Se sistematizan las asesorías y tutorías con el fin de propiciar una superación cualitativa del proceso educativo, elevando el nivel académico de la Preparatoria y reduciendo los índices de reprobación, deserción y rezago escolar.
- Se retoma la evaluación integral, entendida como un proceso que incluye la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. Esta evaluación hace posible la formulación de juicios de valor acerca del proceso educativo y sus resultados.

En relación a la metodología didáctica, este plan de estudios propone al constructivismo socio-cultural como el fundamento del proceso enseñanza-aprendizaje (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007). Desde esta concepción se otorga al aprendizaje del alumno el papel protagónico de la tarea educativa, asumiendo que el profesor debe promover que el alumno construya o re-construya el conocimiento mediante procesos de intercambio e interacción social.

#### *Perfiles de ingreso y egreso*

Con base en estos planteamientos, se definen los perfiles de ingreso y egreso del estudiante, y el perfil ideal del profesor, de la siguiente manera (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007):

#### Perfil de ingreso:

Personas, sin considerar límite de edad aunque comúnmente fluctúa entre los 14 y los 16 años, provenientes de diferentes medios socioculturales que han concluido el nivel básico formativo en diversas modalidades educativas, lo que se traduce en una pluralidad de niveles de maduración, de conocimientos, habilidades y actitudes ante la vida, que cubren los requisitos establecidos en la convocatoria correspondiente.

### Perfil de egreso:

Los alumnos que egresan del nivel medio superior en la BUAP (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007) cuentan con:

- Conocimiento y comprensión de sí mismos
- Visión interdisciplinaria, integral y actual de la ciencia y la tecnología.
- Sensibilidad hacia la problemática presente en los ámbitos social, económico, político, ético, estético y ecológico.
- Preparación suficiente para ingresar al nivel superior.
- Capacidad para interactuar en equipo con una actitud fraterna, libre, justa, pacífica, tolerante y de respeto a la pluralidad.

Poseen conocimientos sobre:

- Metodologías para detectar los orígenes más comunes del error en las diferentes disciplinas.
- El carácter complejo multidimensional e interconectado de la realidad.
- Los fundamentos de las ciencias naturales y sociales, así como de sus relaciones con lo cultural.
- La multiculturalidad planetaria y nacional, para reconocerla y apreciarla más allá de los prejuicios etnocéntricos.

Habilidades para:

- Hablar y escribir de manera clara, precisa y correcta, en registro académico.
- Leer con una comprensión suficiente para emprender con éxito estudios de licenciatura.
- Leer con una comprensión suficiente textos en lengua extranjera.
- Analizar y sintetizar.
- Estudiar de manera autodidacta.
- Realizar actividades artísticas.
- Apreciar expresiones estéticas.
- Practicar de manera sistemática alguna disciplina deportiva o psicofísica.



- Seguir promoviendo el desarrollo de su inteligencia emocional.
- Manejar de manera pacífica los conflictos.

Actitudes y valores:

- Capacidad de asombro ante la realidad interna y externa.
- Apertura a las incertidumbres en el conocimiento.
- Búsqueda permanente del autoconocimiento.
- Empatía con sus semejantes y apertura al diálogo.
- Apertura, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
- Respeto y aprecio por la diversidad biológica y su integración ecosistémica.
- Participación activa en asuntos colectivos de su competencia.
- Independencia de criterio.
- Aprecio y respeto por las expresiones artísticas de las más diversas culturas.
- Actitud responsable y crítica de los hábitos de consumo por sus implicaciones éticas, políticas, ecológicas y para la salud.

En el marco del MUM, se considera que el docente del nivel medio superior de la BUAP debe cubrir el siguiente perfil (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007):

Un profesional que actúa como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante.

Un docente que cuenta con una preparación afín al área de conocimiento que imparte y una preparación didáctico-pedagógica para ser capaz de diseñar y propiciar ambientes de aprendizaje.

Un académico que, respetando las características individuales del estudiante, promueve la construcción del conocimiento, la integración social y la capacidad de adaptación a diversos ambientes para la transformación de la realidad social.

- Un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes.
- Un promotor que, a través de actividades conjuntas e interactivas, propicia zonas de construcción para que el estudiante se apropie de conocimientos estructurados en las actividades escolares, siguiendo una dirección intencionalmente determinada.
- Un docente que trabaja para establecer una relación respetuosa y empática con los estudiantes y cuya actividad queda definida por las necesidades y potencialidades de los mismos y que, por ello, utiliza sus recursos personales para poner a disposición de los estudiantes sus experiencias y conocimientos.
- Un académico cooperativo y autocrítico en los grupos colegiados a los que pertenece.

A partir de todo esto, se construye el plan de estudios de las Preparatorias de la BUAP y se diseña el mapa curricular (Anexo I), cuya descripción se presenta a continuación (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007):

- El Plan de Estudios del nivel medio superior de la BUAP entró en vigencia en el ciclo escolar 2007-2008.
- Cuenta con una clave de registro asignada por la Dirección de Administración Escolar de la BUAP (DAE) y la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP).
- Tiene una estructura anualizada, organizada en dos niveles: Tronco Común y Propedéutico.
- Está organizado a través de un sistema de créditos, distribuidos de la siguiente manera (Tabla 2):

**Tabla 2. Sistema de créditos (Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007)**

Número total de créditos	217
Número total de asignaturas	28
Número de créditos de asignaturas obligatorias	181
Número de créditos de asignaturas optativas	36

- El sistema de créditos ha permitido un manejo adecuado de las equivalencias para efectos de Validación o Revalidación de asignaturas de otros subsistemas.
- Establece un tiempo mínimo y máximo para admisión, permanencia y egreso de los alumnos, con fundamento en el Reglamento de procedimientos y requisitos de la BUAP.
- Su estructura es rígida en el Tronco Común, por lo que los estudiantes no pueden adelantar materias.
- Considera asignaturas seriadas y prerrequisitos, como se muestra a continuación (Tabla 3):

**Tabla 3. Asignaturas seriadas y prerrequisitos  
(Basado en Comisión de Reforma del Bachillerato, 2007)**

Asignatura que prerrequisita	Asignatura a la que prerrequisita
Matemáticas I	Matemáticas II
Matemáticas II	Estadística o Cálculo (que son optativas)
Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II
Lengua Extranjera II	Lengua Extranjera III

- El nivel propedéutico está organizado en cuatro áreas y brinda flexibilidad al currículum. El alumno escoge el área que mejor se ajuste a su proyecto de formación profesional. El procedimiento de elección es el siguiente: el alumno deberá elegir dos materias de una de las áreas de especialización seleccionada y podrá optar por una tercera materia de otra área.
- La evaluación final de todas las materias consistirá en un examen ordinario. En caso de no aprobarlo, el alumno podrá presentar un examen extraordinario, de acuerdo al Reglamento de procedimientos y requisitos para la admisión, permanencia y egreso de los Alumnos de la BUAP.

## **1.6. Definición de términos**

- Atención emocional: Capacidad para sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada. Incluye acciones tales como dedicar tiempo a pensar en las propias emociones y estados de ánimo, estar pendiente a lo que se siente, preocuparse y tomar en cuenta a los propios afectos (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al., 1998).
- Asertividad: Grado en el que una persona busca satisfacer sus propios intereses (Pascal, 2003).
- Autorregulación: Capacidad de controlar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos internos de modo que el individuo se haga cargo de las situaciones que vive suscitando procesos de deliberación para la toma de decisiones y reaccionando de una manera congruente y mesurada ante los acontecimientos de la vida (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999).
- Colaborar: Estilo personal de manejar conflictos en el que la persona se esfuerza por conciliar los intereses de los implicados buscando una solución que satisfaga ambos grupos de intereses (Pascal, 2003).
- Competencias personales de la inteligencia emocional: Modo en el que el individuo se relaciona consigo mismo y con su mundo emocional (Goleman, 1999).

- Competencias sociales de la inteligencia emocional: Modo de interactuar y manejar las emociones de los demás que sustenta el tipo de relaciones que se entablan con otras personas (Goleman, 1999).
- Competir: Estilo personal de manejar conflictos en el que la persona persigue la consecución de sus propios intereses a costa de otra. Implica alta asertividad y baja cooperatividad (Pascal, 2003).
- Complacer: Estilo personal de manejar conflictos en el que la persona renuncia a sus propios intereses para satisfacer los intereses de otra. Implica baja asertividad y alta cooperatividad (Pascal, 2003).
- Comprensión emocional: Capacidad para tener claridad sobre los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997).
- Conciencia de sí: Reconocer las propias emociones y el modo en que éstas afectan a las propias acciones en las diversas circunstancias de la vida (Goleman, 1999 y 2007).
- Conflicto: Contraposición de intereses y/o percepciones entre dos o más actores (Molina y Muñoz, 2004).
- Cooperatividad: Grado en el que una persona busca satisfacer los intereses de otra (Pascal, 2003).
- Cultura de la paz: Conjunto de valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (UNESCO, 2009).
- Diseño instruccional: Metodología de planificación pedagógica para la producción de materiales educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes y que maximicen la comprensión, uso y aplicación de la información, a través de estructuras sistemáticas, metodológicas y pedagógicas (Yukavetsky, 2003).

- Educación para la paz: Proceso formativo que contribuye a alejar el peligro de la guerra, enseña desde y para la no-violencia, considera al conflicto como vehículo de cambio constructivo que puede resolverse sin recurrir a la violencia y transforma la sociedad hacia la justicia (Aguilera, 2000).
- Emoción: Energía vital que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos y que se encuentra en el centro de la experiencia humana interna y social (Casassus, 2007).
- Empatía: Percibir lo que otros sienten sin que exista una comunicación verbal de su parte, a través de su tono de voz, sus expresiones faciales o sus ademanes (Goleman, 2006).
- Evadir: Estilo personal de manejar conflictos en el que la persona no persigue sus propios intereses ni los de otros evitando discrepar y rehuyendo el conflicto. Implica baja asertividad y baja cooperatividad (Pascal, 2003).
- Habilidades para hacer frente al estrés: Destrezas para enfrentar con ecuanimidad y mesura momentos de tensión, de contrariedad o de discrepancia (Aguirre, 2004).
- Habilidades sociales: Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás (Gallego, et. al., 1999).
- Habilidades sociales avanzadas: Destrezas de desenvolvimiento social que implican una interacción más elaborada y la combinación de normas de comportamiento social (Aguirre, 2004).
- Habilidades sociales básicas: Destrezas que permiten un desenvolvimiento social elemental o básico (Aguirre, 2004).

- Habilidades relacionadas con los sentimientos: Destrezas relativas a un manejo adecuado de las propias emociones y a su expresión socialmente aceptada de acuerdo a las normas de comportamiento de una determinada sociedad o grupo social (Aguirre, 2004).
- Habilidades sociales alternativas: Destrezas de interacción social que implican la búsqueda de vías diversas de abordaje para lograr el efecto deseado (Aguirre, 2004).
- Inteligencia emocional: Capacidad que tiene el ser humano, gracias a su proceso evolutivo, para armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí, y en los demás. Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en que se desenvuelve (Gallego y Gallego, 2004).
- Motivación: Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de los objetivos establecidos por uno mismo (Goleman, 1999).
- No-violencia: Trabajar en pro de la paz en tres niveles: como estilo de vida, como forma de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad (Aguilera, 2000).
- Paz: Ausencia de conflictos y violencia que le permite al ser humano vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz incorpora la capacidad para saber aflorar, afrontar y resolver de manera alternativa, constructiva y positiva los conflictos (Muñoz, en Molina y Muñoz, 2004, y Reardon, 2010).
- Paz negativa: No existencia de guerra y de ningún tipo de violencia directa (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).

- Paz positiva: Proceso enfocado a la mejora constante de las relaciones entre las personas y de las condiciones estructurales que genera armonía, bienestar y felicidad (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).
- Regulación emocional: Capacidad de manejar y controlar de manera correcta los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al., 1998).
- Transigir: Estilo personal de manejar conflictos en el que la persona busca encontrar una solución conveniente, aceptable y que parcialmente satisfaga a ambas partes. Conlleva ceder hasta cierto punto sin renunciar del todo a los propios intereses. Implica un nivel medio de asertividad y de cooperatividad (Pascal, 2003).



## CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS

*La paz es un bien preciado que debe ser cultivado tanto en las relaciones internacionales como en los Estados, en las familias o entre las propias personas. Asimismo debe ser potenciada en nuestra comunidad y en nuestros centros escolares. La paz es, además, un instrumento para alcanzar el bienestar...*

Molina y Muñoz, 2004, p. 9

El anhelo y la búsqueda de la paz han pervivido a lo largo de la historia humana; todo grupo y toda sociedad desean la paz, principalmente cuando existen condiciones en su entorno contrarias a ella, cuando hay violencia, sufrimiento o desarmonía.

Es que la paz permite disfrutar la condición de ser humano, genera un estado de bienestar personal, grupal y de especie que lleva a considerarlo como un componente básico de la vida de las personas en particular y de la especie humana en general (Molina y Muñoz, 2004).

En el presente apartado se aborda el tema de la paz desde diferentes enfoques. En un segundo momento se desarrollará el tema de la cultura de la paz y finalmente el referente propiamente dicho a la educación para la paz.

### **2.1. Cultura y educación para la paz**

La promoción de la paz, la prevención y la resolución no-violenta de conflictos implica un reto cada vez mayor para la sociedad red prevaleciente en el presente siglo, toda vez que la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos interpersonales, comunitarios y sociales vuelven más complejos el entendimiento y el abordaje de las discrepancias humanas así como la formulación de teorías, epistemologías y metodologías de los procesos de paz (Lozano, 2011).

Estos planteamientos toman relevancia si se considera que educar en valores, y particularmente educar para la paz, implica promover condiciones para aprender a construir sistemas de valores con base en los modelos prevalecientes en el

entorno en el que cada persona se desarrolla. La familia, los amigos, los educadores; los líderes sociales, políticos y culturales, los medios de comunicación son agentes educativos que promueven la aceptación, el rechazo o el conflicto en torno a los valores, a la paz y a los conflictos (Martínez, 2001).

En efecto, de acuerdo a Edwards (2007), para lograr la construcción de una cultura de paz, es fundamental cambiar el modo como se educa y se percibe el mundo. Para esto, es necesario componer sistemas de pensamiento complejo con base en tres elementos:

- El *ethos*, referido al nivel afectivo, a los valores y normas.
- El *eidos*, que alude al nivel intelectual y modos de conocimiento.
- La *praxis* que conduce a la “teoría en acción” y a la conducta.

Esto le permitirá al ser humano asumir la responsabilidad de su autonomía personal solidaria y respetuosa que al tiempo que le permita aspirar a la consecución de sus propias metas, lo sensibilice sobre la importancia de la convivencia y del manejo adecuado de los conflictos, en aras a la promoción del desarrollo personal y social (Aird, 2012).

De ahí la importancia de analizar de manera crítica y propositiva los planteamientos hechos por los teóricos de la paz e ir delimitando este término de modo tal que sirva de sustento para la promoción de una cultura y una educación para la paz.

### **2.1.1. Diferentes concepciones de la paz**

Dada la complejidad del concepto y la vivencia de la paz así como el interés que su estudio y promoción concreta en las personas y en las sociedades ha despertado en los últimos tiempos, se expondrán a continuación diversos planteamientos en torno a la misma.

### *Dificultades para definir el concepto de paz*

De acuerdo a Molina y Muñoz (2004) resulta difícil definir a la paz debido a que se trata de un concepto:

- Polisémico: pues alberga los diversos significados reconocidos por cada cultura.
- Polivalente: puede ser utilizado en distintos ámbitos, escalas y circunstancias personales y sociales.
- Está dotado de plasticidad: se adapta a diversos ámbitos sin perder su significado central.
- Es operativo transversalmente en todos los espacios humanos.
- Favorece el enlace, la conexión, el diálogo en y entre las distintas realidades humanas.
- Sirve para evaluar la calidad de vida de las sociedades, pues en la medida que la paz esté más extendida en una sociedad se considera que esta sociedad vive mejor.
- Es un objeto de estudio científico para evaluar y potenciar lo mejor posible el bienestar de las sociedades.

### *Concepto popular y teórico de la paz*

En términos populares, la paz es entendida como tener tranquilidad y serenidad interior personal. Lederach (2000) considera que a nivel popular la paz es concebida de manera vaga, emocional y manipulable; a pesar de esto, es un concepto que suscita un ideal, una ilusión y un presentimiento de una condición de vida y convivencia deseable y digna del propio esfuerzo y entrega.

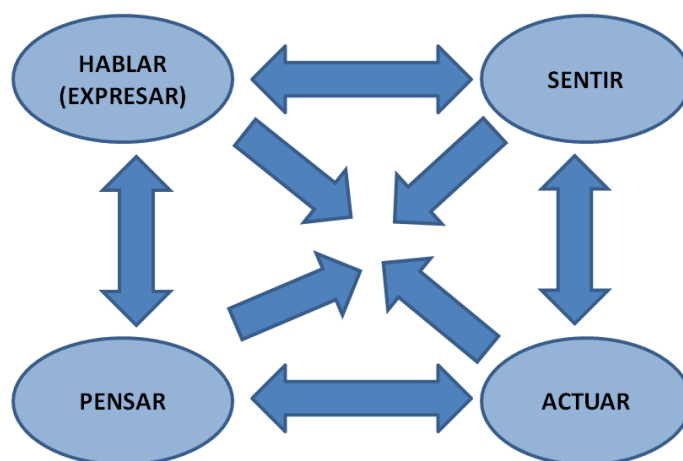
Este concepto también ha sido definido por grandes pensadores y teóricos. Así se encuentra que, por ejemplo, Gandhi deriva su concepción de paz de la palabra india *ahimsa* que significa no hacer daño a ningún ser viviente, de ahí que defina

la paz como el respeto total a toda persona que puede generar el cambio social (Lederach, 2000).

Bobbio (2000) explica la paz desde dos perspectivas; la paz interna relativa a la ausencia, cese o desaparición de un conflicto entre los comportamientos y actitudes de un mismo autor, y la paz externa referente a la ausencia o cese de conflictos entre individuos y grupos diferentes.

Ferrajoli (1998) considera que la paz interna puede alcanzarse en la medida que se garanticen los derechos fundamentales como la salud, la educación, el trabajo, la subsistencia, la previsión social, entre otros. Esta paz interna se traduce en una paz social de carácter más sólido y duradero en la medida que los conflictos se tornan menos violentos y perturbadores debido a la expansión de los derechos fundamentales.

Por su parte, Molina y Muñoz (2004) consideran que la palabra paz sintetiza y propone una serie de experiencias de bienestar. En este sentido, considera que la paz conjuga aspectos relacionados con el pensar, sentir, hablar y actuar además de la interacción que existe entre estos componentes (Esquema 1).



Esquema 1. Paz. Componentes (Basado en Molina y Muñoz, 2004)

Kant (2012) propone en 1795 la conformación de una federación internacional de repúblicas para alcanzar la paz debido a que considera que la paz no es consustancial a la naturaleza del ser humano por lo que, para evitar el

enfrentamiento con sus semejantes es necesario un tratado de paz, un proyecto jurídico encaminado a conseguir una organización política mundial y particular para cada Estado encaminado a favorecer las relaciones pacíficas.

De acuerdo con Pin Albertus (2006) en esta misma línea se encuentra el pensamiento de Charles Irénée Castel, Jean-Jacques Rousseau y Robert Schumann quienes plantean en sus escritos sobre la paz la necesidad de sustituir las rivalidades entre los Estados y Naciones por una fusión de sus intereses esenciales mediante la creación de una comunidad económica que permita la conformación de instituciones capaces de orientar hacia un destino en adelante compartido.

### *Características de la paz*

Lederach (2000) caracteriza a la paz de la siguiente manera (Esquema 2):

- Es un valor y un ideal al que aspira todo ser humano.
- Es multidimensional pues está conectado con todos los niveles de la existencia humana.
- Implica la liberación del individuo de lo que le impide gozar de los elementos de la vida para alcanzar la autorrealización.
- Se trata de un orden de reducida violencia y elevada justicia en las relaciones humanas.
- Es un proceso social en el que hay ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas, como la guerra, el hambre, la marginación, etc., y la presencia de condiciones y circunstancias deseadas.
- Implica una asociación activa en la que los involucrados se benefician mutuamente de una relación positiva.



Esquema 2. Paz. Características (Basado en Lederach, 2000)

Pascual (2014) considera que para que la paz sea integral, pertinente, real y concreta debe

...transitar de la visión utópica de *paz perpetua*, a una *paz imperfecta* e inacabada de naturaleza dinámica; y de superar la concepción de la *paz negativa*, para asumir una *paz positiva* multidimensional que contemple la suma de: la paz directa, a partir del manejo no violento de conflictos; la paz cultural, desde unos valores compartidos; y, la paz estructural, mediante políticas de justicia social...también nos exige la construcción de “*proyectos de posibilidad*” (p. 5).

#### *Comprensión contemporánea de la paz*

De acuerdo a Lederach (2000), la paz es entendida en el mundo contemporáneo a partir de los elementos que se enuncian a continuación:

1. La paz es concebida de manera negativa pues se define como la ausencia de violencia o como el tiempo entre guerras o tiempo de no-guerra.
2. Prevalece la concepción de paz desde la perspectiva occidental debido a su dominio social, cultural y político en el mundo de hoy. Esta concepción nació en el imperio romano y está influida por el desarrollo de los Estados-Nación. Desde esta perspectiva, la paz se define en función de dos fenómenos:

- a. Vinculada al mantenimiento de la unidad y el orden interior con una preparación defensiva exterior.
  - b. Sólo el Estado-Nación tiene derecho a usar la fuerza, es decir, la paz es materia y competencia exclusiva de los Estados.
3. Esta idea de la paz se ha difundido a través de la educación, que normalmente otorga un papel dinámico e importante a la guerra y a la formación de la política internacional actual. En este marco, la paz queda reducida a un proceso estático y débil.
  4. La paz está limitada al concepto de *pax* (orden, autoridad, dominio) pues se refiere a celebrar pactos, a la dominación interior y a la fuerte preparación militar exterior. Hoy día, la paz refleja los intereses de quienes se benefician con la estructura internacional.

### **2.1.2. ¿Qué es la paz?**

Tras la revisión de autores y perspectivas, se puede considerar que la paz es un signo de bienestar, felicidad y armonía; este estado impulsa a las personas a buscar la unión con otros seres humanos, con la naturaleza y con el universo.

Debido al estado de bienestar y armonía que genera en las personas, se considera a la paz como un componente fundamental e indisoluble de la condición humana y se integra a la misma como sentimiento, como idea y como práctica a lo largo de toda la vida humana (Molina y Muñoz, 2004).

Lederach (2000) refiere que puede considerarse a la paz como un orden social o conjunto de relaciones fundamentadas en la justicia. Desde esta perspectiva se considera que la paz nutre la vida, dignifica y cataliza las energías del ser humano para impulsarlo a la autorrealización.

Así, conjugando los enfoques individual y social, se reconoce a la paz como un proceso, como algo dinámico, en movimiento, algo hacia lo que se tiende.

En otro sentido, puede concebirse a la paz como la ausencia de conflictos y violencia que le permite al ser humano vivir en armonía consigo mismo, con los

demás y con la naturaleza. La paz incorpora la capacidad para saber aflorar, afrontar y resolver de manera alternativa, constructiva y positiva los conflictos.

Al conjugar las perspectivas individuales y sociales, puede considerarse que, de acuerdo con Molina y Muñoz (2004), la paz contribuye a la satisfacción de las necesidades humanas y es una condición para:

- La *equidad* entendida como la capacidad para ejercer el derecho de todo ser humano de contar con recursos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas.
- La *sostenibilidad*, definida como el derecho que tienen las generaciones futuras de contar con recursos suficientes para satisfacer sus necesidades.

A partir de estos planteamientos puede concluirse que la paz es un concepto polisémico que alude a cuestiones valorales, sociales, ideológicas e históricas, como puede apreciarse en el siguiente esquema sobre la configuración de la paz (Molina y Muñoz, 2004) (Esquema 3).



Esquema 3. Paz. Configuración (Basado en Molina y Muñoz, 2004)

Lederach (2000) afirma que al realizar un análisis multicultural del término paz se encuentra que dicho término entraña gran riqueza en el pensar y en las



comprensiones humanas y que es considerada como uno de los más altos valores. Se trata de un concepto que abarca y encabeza otros tales como armonía, justicia, bienestar, tranquilidad, orden interior, que forman un ideal deseado, por lo que alude a un fenómeno positivo.

En este marco se brinda especial importancia al acceso de lo que se denomina “autorrealización elemental” entendida como el disfrute de una vida mínimamente humana: comida suficiente, vivienda apropiada y decente, cuidado médico, relaciones pacíficas en comunidad, trabajo no explotador, educación elemental, etc. De ahí que Lederach (2000) afirme que la investigación para la paz debe enfocarse desde una perspectiva de ciencia de la realización humana y no del engrandecimiento nacional.

Fernández, et al. (1994) considera que la paz tiene las siguientes dimensiones:

- *Paz social*: Tiene en cuenta el proceso de desarrollo sustentable de los pueblos y las personas. Abarca a todos los seres que habitan el planeta. Implica la paz de todos los seres humanos entre sí.
- *Paz Gaia*: Se refiere a la dimensión ecológica o natural de la paz. Implica el respeto a los derechos del medio ambiente. Implica la paz de los seres humanos con el planeta.
- *Paz interna*: Se refiere a la armonía interior del ser humano, de su mente y afectividad y corporeidad. Implica la paz de los seres humanos consigo mismos.

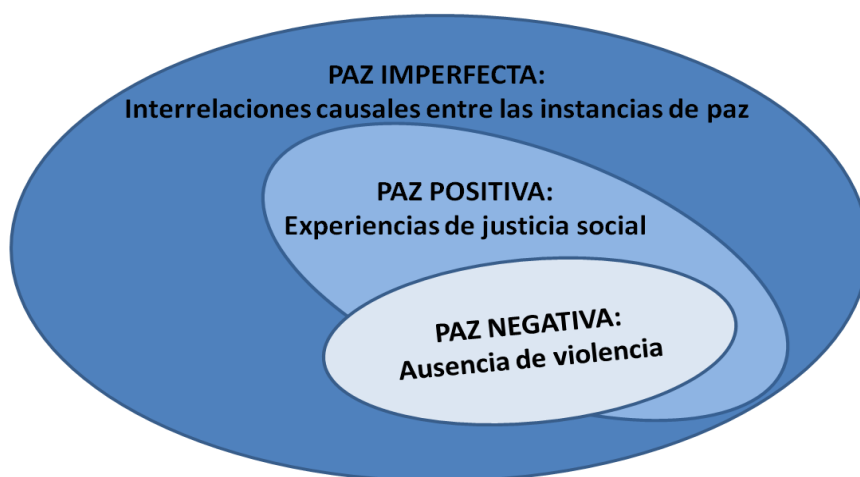
#### *Enfoques teóricos de la paz*

Las múltiples conceptualizaciones de la paz responden también a dos enfoques de la paz: la paz positiva y la paz negativa.

Molina y Muñoz (2004) define a la paz negativa como la ausencia de guerra y violencia y a la paz positiva como la prevalencia de la justicia. Este autor alude también a un tercer tipo de paz a la que denomina como paz imperfecta, la cual se consigue a través de una convivencia en la que se busca la resolución

constructiva de los conflictos y se asume la voluntad de empequeñecer la violencia.

Aguilera (2000) define a la paz negativa como la ausencia de la violencia personal o directa y a la paz positiva como la ausencia de violencia estructural emparentándolas con dos definiciones de violencia, directa y estructural, como se ve en el siguiente esquema (Esquema 4):



Esquema 4. Paz. Concepciones (Basado en Molina y Muñoz, 2004)

De acuerdo a Lederach (2000) el punto clave para pasar de una paz negativa a una paz positiva es la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones humanas.

A continuación se abordan de manera más detallada estas dos concepciones de paz.

#### *Paz negativa*

El concepto de paz negativa se desarrolla a partir de lo que no es la paz. Hace referencia a la no existencia de guerra y de ningún tipo de violencia directa. De la concepción de paz como ausencia de guerra y violencia se derivan una serie de acciones encaminadas a rechazar todas las formas de violencia directa (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).

De ahí que la paz negativa presuponga la existencia de un aparato militar que garantice el orden, disuada al enemigo de algún ataque y asegure la perpetuación del statu quo. Ya que esta concepción parte del énfasis de la tendencia humana a la violencia y considera que sólo a partir del uso de la fuerza es posible mantener el control y la seguridad, la paz es asumida como el intervalo entre dos guerras. Desde esta perspectiva, se admite lo que se denomina “guerras pacíficas” como el boicot comercial o las sanciones económicas (Aguilera, 2000, p. 18).

### *Paz positiva*

El concepto de paz positiva se construye a partir de lo que sí es la paz. Desde esta perspectiva la paz implica relaciones equitativas, justicia social, respeto a los derechos humanos, etc., y es definida como un proceso enfocado a la mejora constante de las relaciones entre las personas y de las condiciones estructurales que genera armonía, bienestar y felicidad (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).

La paz positiva presupone una interacción e interrelación positiva y dinámica de apoyo mutuo, confianza, reciprocidad y cooperación (Lederach, 2000). También presupone un nivel reducido de violencia directa y un alto nivel de justicia (Aguilera, 2000). Así, la supresión de la violencia estructural, lo cual genera armonía social, la justicia y la igualdad.

Para Lederach (2000), la paz positiva significa, a escala individual, una amistad y comprensión amplias de modo que salven las diferencias, así como “una asociación activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos en potencia” (Lederach, 2000). Para que una relación crezca armónica y eficazmente, debe haber una buena dosis de igualdad y reciprocidad en la que una de las partes ayuda a la otra a alcanzar sus fines, al mismo tiempo que favorece la consecución de los propios.

La paz positiva se concreta a través de dos tipos de acciones: las acciones encaminadas a rechazar la violencia directa y las acciones que buscan promover la paz, a través de las cuales se provee a los individuos y los grupos de un campo

de actuación propio que hace posible la búsqueda de la autorrealización de las personas (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).

### 2.1.3. Hacia la fórmula de la paz

En una conferencia dictada en la Facultad de Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Galtung (2012), reconocido con el Premio Nobel Alternativo y el Premio Gandhi por sus contribuciones al estudio de la paz y la resolución de los conflictos, define a la paz con la siguiente fórmula (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**)

#### Esquema 5. Paz. Fórmula (Galtung, 2012)

En el que *equidad* alude al beneficio mutuo e igualitario entre los involucrados en una relación.

*Armonía* se entiende como equivalente a empatía, es decir a sufrir el sufrimiento del otro y alegrarse con la alegría del otro. Implica establecer una resonancia emocional.

Los *traumas* se refieren a situaciones o vivencias negativas del pasado que marcaron a una persona y la predisponen a sobre-reaccionar en determinados momentos o circunstancias.

*Conflictos* relativos a discrepancias cognitivas o valorales que pueden llevar a una confrontación.

Galtung (2012) plantea que la tarea de toda persona es tratar de favorecer la equidad y armonía en sus relaciones, superar sus traumas y minimizar los conflictos. Esto es particularmente cierto para los educadores de la paz, quienes deben brindar los recursos para actuar en pro de la paz.

Así mismo reconoce que el trabajo en pro de la paz debe realizarse en varios niveles, iniciando por la búsqueda de la paz con la naturaleza y consigo mismo.

Después debe propugnarse por la paz a nivel *micro*, es decir, en las relaciones próximas y particularmente en la familia, en este nivel se incluye la búsqueda de la paz en las instituciones tales como la escuela y también en el ámbito laboral.

En un siguiente nivel, el *meso*, debe impulsarse la paz en la comunidad a la que se pertenece, en la sociedad de la que se forma parte.

En el nivel *macro* se construye la paz en los estados y naciones para establecer condiciones de posibilidad de la paz a nivel mega, es decir, en las regiones y continentes.

Calderón (2009) propone la transformación de conflictos como el método más propicio para la construcción de una cultura de la paz. La transformación implica trascender los objetivos de las partes en conflicto partiendo del supuesto de que los conflictos no se resuelven sino que se transforman (Montiel, 2012).

La transformación de conflictos se fundamenta en la *empatía* que suaviza las actitudes, la *no-violencia* que suaviza los comportamientos, y la *creatividad* que permite la superación de las contradicciones (Calderón, 2009).

La transformación de conflictos se nutre con diversas herramientas desde diferentes disciplinas encontrando su cimiento en el diálogo (Montiel, 2012).

Así, Cascón (2001) propone una metodología socio-afectiva para la resolución de conflictos que permita romper las barreras que bloquean las interacciones positivas y favorezca el diálogo para su resolución.

Desde esta perspectiva se considera que, en la medida que un individuo sea capaz de transformar los conflictos, crecerá en libertad, en desarrollo y en paz (Montiel, 2012).

#### **2.1.4. Cultura de la Paz**

A continuación se abordará el tema de la cultura de la paz estableciendo los modos en que puede ser concebida, sus características y las acciones para promoverla desde un horizonte de humanización.

La cultura de la paz como un horizonte de humanización.

En la sección anterior se brindaron elementos para entender qué es la paz, enfatizando que este concepto puede ser abordado desde dos vertientes, una propiamente individual que toca la vida de cada persona y su forma de interactuar con sus semejantes y con su entorno, y otra de carácter social que compete a grupos, instituciones y a la sociedad en general.

Con base en estos planteamientos y considerando la trascendencia que la promoción de la paz tiene para la vida tanto de los individuos como de las sociedades se ha ido propugnando por la conformación y promoción de lo que se ha denominado cultura de la paz.

Puede considerarse a la cultura de la paz como un horizonte al cual hay que irse acercado mediante la construcción de nuevas políticas y de nuevas relaciones humanas cimentadas en normas mínimas de convivencia con carácter universal (García-Ruíz, 2010).

En efecto, la cultura de la paz implica ir generando procesos de paz cimentados en la razón y en la inteligencia humanas, en la libertad y la creatividad de los individuos y grupos humanos (García-Ruíz, 2010).

### *Qué es cultura de la paz*

Al igual que la paz, la cultura de la paz es un término polisémico y dinámico cuya conceptualización aún está en construcción. No obstante, pueden identificarse organizaciones prestigiadas que han ido logrando consensos respecto a la definición de la cultura de la paz, como son la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Fundación Cultura de Paz.

La ONU define la cultura de la paz como

Un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (UNESCO, 2009).

La Fundación Cultura de Paz la define como el conjunto de actitudes, valores y conductas que reflejan respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad dando

prioridad a los derechos humanos, rechazando la violencia en todas sus formas y adhiriéndose a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y comprensión a todas las personas y culturas (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008).

Estas definiciones dan cuenta de la complejidad que tiene la construcción de una cultura de la paz así como el compromiso que debe asumir cada individuo, grupo y sociedad.

Con la intención de esclarecer este término, a continuación se presenta qué es y qué no es la cultura de la paz.

#### *Qué es y qué no es la cultura de la paz*

La cultura de la paz es una propuesta que pretende esclarecer ciertas prácticas que resultan contrarias a sus ideales y definir las acciones que la promueven.

Desde esta línea se encuentra que, de acuerdo a Adams (en Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008), la cultura de la paz se opone a:

- Una educación basada en el miedo y la fuerza.
- Una economía fundamentada en la violencia estructural y la supremacía militar.
- Valores y comportamientos elitistas y excluyentes.
- La desigualdad entre hombres y mujeres.
- El autoritarismo.
- Asumir al diferente como enemigo.
- La manipulación de la información.
- El ejército y los armamentos.

Impulsa:

- Una educación para promover una cultura de paz.
- Un desarrollo económico y social sostenible.
- El respeto a los derechos humanos.
- La igualdad entre hombres y mujeres.
- La participación democrática.
- La comprensión, tolerancia y solidaridad.
- La libre circulación de la información y el conocimiento.
- La paz y seguridad internacionales.

#### *La paz desde una perspectiva cultural*

Desde una perspectiva cultural se encuentra que las civilizaciones orientales vinculan el concepto de paz con la armonía interior, el crecimiento personal, el desarrollo de la conciencia, de ahí conceptos como *shanti* y *ahimsa* hindúes relativos a la virtud suprema y la paz mental, *Ho P'ing* y *P'ing Ho* que significan espíritu templado y orden mental y *Heiwa* y *Chowa* que en japonés denotan armonía (Ospina, 2010).

En occidente el concepto de paz se relaciona con las manifestaciones exteriores y las formas de organización política, debido la influencia grecorromana en la cultura occidental; en efecto, la *pax romana* o *pax agusta* se traduce como orden, autoridad y dominio sobre los pueblos sometidos mientras que la *eirene* griega significa armonía en el interior del grupo (Ospina, 2010).

A continuación se explicarán de manera más detallada las concepciones griega y romana de paz.

La *eirene* griega es entendida como sinónimo de armonía (*homonoia*) y se refiere al estado o condición de estar repleto de tranquilidad y serenidad. Implica también ausencia de hostilidad y de conflicto violento y abierto. Describe la



unidad interior y social dentro de una cultura, en este caso la griega, dejando de lado la relación con otros pueblos.

En suma, la paz, desde la concepción griega, es concebida en términos negativos como la ausencia de conflicto y de expresiones exteriores de conflictividad y en términos positivos como la presencia de tranquilidad personal interior y de armonía. También hace referencia a la unidad y orden social interior de un pueblo y una cultura.

Por otro lado, la *pax romana* señala una relación legal y recíproca entre dos partidos que debe ser respetada y mantenida. Desde esta perspectiva marca y define las relaciones e interacciones humanas. La *pax* hace un planteamiento conservador en el sentido de que propugna por el mantenimiento del orden establecido, es la paz de la ley y del orden.

La *pax romana* tiene un sentido legal y jurídico pero también un matiz social, político e internacional. Implica ausencia de conflicto o violencia asegurada por el Imperio a través de su aparato militar. Supone mantener la unidad interior en contra de una amenaza exterior.

Al comparar las perspectivas oriental y occidental, se observa que mientras el concepto oriental de la paz propugna por la interiorización de la paz (mente ordenada) junto con un deber personal de respetar a todo ser, la cultura occidental entiende a la paz como la ausencia de guerra o de conflicto manifiesto, así como la existencia de relaciones sociales armoniosas internas o internacionales.

#### *La paz como derecho humano*

De acuerdo con Mayor (1997), la paz que se respira en un ambiente de libertad, de leyes justas, que genera alegría, igualdad, solidaridad y respeto, es requisito indispensable para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos.

La paz debe construirse en la vida cotidiana a través del conocimiento y el respeto al otro, erradicando la marginación, la indiferencia, el rencor y la animadversión, el enfrentamiento y el uso de la fuerza (Mayor, 1997).

La construcción de la paz implica también prevenir y atajar los conflictos mediante medidas imaginativas y perseverantes. Así mismo, requiere de la renuncia consciente y decidida a la violencia en todas sus formas y expresiones, así como desechar la creencia de que unos son los virtuosos y acertados, y otros los errados; unos los generosos en todo y otros los menesterosos en todo (Mayor, 1997).

Aunada a la paz está la diversidad, misma que es concebida como la mezcla de culturas, del entendimiento de las variaciones que ocurren en el propio entorno conformado por distintos contenidos culturales, políticos, sociales y económicos.

El reto es enorme pues implica transitar desde un instinto de guerra a una conciencia de paz (Mayor, 1997). Este tránsito permitirá ejercer el propio derecho a vivir en paz, el derecho a la soberanía personal, al respeto a la vida y a su dignidad.

Pascual (2014) considera que la idea de la paz como derecho humano de síntesis permite la construcción de una nueva cultura sustentada en valores como la no-violencia, la justicia y la democracia, ya que la paz es un derecho holístico y fundamental para todas las personas y todas las naciones.

#### *Acciones para promover una Cultura de la Paz*

Los puntos mencionados en el apartado anterior se circunscriben a la vida cotidiana de las personas a través de una serie de acciones en pro de la paz, del bienestar, del respeto y tolerancia. Así mismo se encuentra que existen distintos documentos que expresan acciones concretas a nivel mundial que promueven construir una cultura de la paz. A continuación se presentan el Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia (Borlaug, et al, 1999), la Declaración de Yamoussoukro (UNESCO, 1989), la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999) y los planteamientos presentados por la Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau (2008).

El Manifiesto 2000 (Borlaug, et al, 1999) para una cultura de paz y no violencia es formulado por un grupo de Premios Nobel de la Paz en París, en Marzo de 1999, con motivo del aniversario de la Declaración Universal de los Derechos

Humanos. Entre las personalidades que participaron en su formulación se encuentran: Norman Borlaug, Dalai Lama, Nelson Mandela, Rigoberta Menchu Tum, Desmond Mpilo Tutu, entre otros.

Este manifiesto pretende promover la transformación de la cultura de guerra y violencia a una cultura de paz y no violencia. Conmina a todo ser humano a asumir su responsabilidad para lograr esta transformación al practicar y fomentar la no-violencia, la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad en su familia, localidad, ciudad, región y país, día a día.

El texto del Manifiesto es el siguiente:

Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- Compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo al prójimo;
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad (Borlaug, et al, 1999).

La Declaración de Yamoussoukro sobre la paz en la mente de los hombres es formulada en Yamoussoukro, Costa de Marfil el primero de julio de 1989, a partir de la realización del Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres organizado por la UNESCO (UNESCO, 1989).

En el marco de esta declaración se entiende la paz como el respeto a la vida, el bien máspreciado de la humanidad, como un comportamiento que refleja la adhesión profunda a los principios de libertad, justicia, igualdad y solidaridad así como la asociación armoniosa entre la humanidad y el medio ambiente.

Esta Declaración (García-Ruíz, 2010, p. 11) establece que:

- Para que la paz se establezca en una sociedad se requiere que los grupos que conforman dicha sociedad visualicen la posibilidad de mejorar sus niveles de vida. Esto implica imaginarse futuros favorables que merezcan la confianza de la humanidad.
- Así mismo, es necesario promover la construcción de una nueva manera de concebir la paz desde los valores universales de respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

Así mismo, invita a los Estados, a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, a las comunidades científicas, educativas y culturales del mundo y a todos los individuos a:

- a) Contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres;
- b) suscitar una mayor conciencia del destino común de la humanidad para favorecer la aplicación de políticas comunes que garanticen la justicia en las relaciones entre los seres humanos y una relación armoniosa entre la humanidad y la naturaleza;
- c) incorporar en todos los programas de enseñanza elementos relativos a la paz y los derechos humanos, con carácter permanente;
- d) alentar actividades coordinadas en el plano internacional, con miras a administrar y proteger el medio ambiente y procurar que las actividades llevadas a cabo bajo la autoridad o la supervisión de cualquier Estado no perjudiquen la calidad del medio ambiente

de los demás Estados ni la biosfera (UNESCO, 1989: Anexo I, pp. 2-3).

También recomienda a la UNESCO que contribuya a los programas en favor de la paz. Así mismo propone (UNESCO1989: Anexo I, pp. 3-4):

1. Fomentar la enseñanza y la investigación en el ámbito de la paz, desde un enfoque interdisciplinario que considere las relaciones entre la paz, los derechos humanos, el desarme, el desarrollo y el medio ambiente.
2. Proseguir el establecimiento del Programa Internacional de Educación sobre el Medio Ambiente (UNESCO-PNUMA) tomando en cuenta la nueva concepción de la paz.
3. Empezar un estudio sobre la creación de un instituto internacional de educación para la paz y los derechos humanos.
4. Preparar la recopilación de textos multiculturales que destaquen las convergencias sobre los temas de la paz, la tolerancia y la fraternidad.

La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz es formulada en el 53° periodo de sesiones de la UNESCO el 6 de octubre de 1999. En esta declaración se reconoce que la paz no es sólo ausencia de conflictos sino que se trata de un proceso positivo, dinámico y participativo fundamentado en el diálogo, el entendimiento y la cooperación.

Este documento define en su primer artículo, a la cultura de la paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, a los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados, a los derechos humanos, libertades fundamentales y el derecho al desarrollo de los pueblos, así como en el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos (ONU, 1999).

Así mismo, desarrolla un amplio programa de acción sobre una cultura de paz que contiene propuestas concretas vinculadas con la educación para la paz y con el involucramiento de todos los agentes sociales para su promoción en ámbitos formales e informales de educación, enfatizando su injerencia en la formación de la niñez y la juventud.

### *Construir la paz*

Se refiere a las medidas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones pacíficas y sostenibles. Algunas acciones en este sentido son las siguientes (Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau, 2008):

*En el ámbito de la educación para la cultura de la paz:* promover programas de educación para la paz en las escuelas, organizar homenajes a personas reconocidas por su compromiso con la paz, fungir como mediador para la resolución pacífica de conflictos, etc.

*En el desarrollo económico y social sostenible:* consumir productos ecológicos y producidos localmente, participar en proyectos encaminados a reducir las desigualdades económicas y sociales, reducir el consumo energético y de agua, utilizar energías renovables, etc.

*Respeto por los derechos humanos:* difundir y promover la aplicación de los derechos humanos, respetar y defender los derechos humanos.

*Igualdad entre hombres y mujeres:* transformar los comportamientos propios que reflejen un trato desigual entre ambos géneros, buscar la distribución igualitaria de las tareas del hogar buscando conciliar el cuidado de la familia con el trabajo, etc.

*Comprensión, tolerancia y solidaridad:* ser atento y servicial con los recién llegados, tratar a todos por igual, fomentar el diálogo, ayudar a quienes lo necesitan, etc.

*Libre circulación de información y conocimiento:* Adquirir y difundir publicaciones en torno a la paz, crear espacios de diálogo en torno a la paz, comunicar y compartir iniciativas transformadoras de paz impulsadas por la sociedad civil, etc.

Como se observa, los documentos presentados encuentran líneas de convergencias en sus propuestas de acción en pro de la paz, como son: el respeto a la vida; el fomento de una educación fundada en la paz; la promoción de un desarrollo sustentable; la adopción de valores tales como la justicia, la

tolerancia y la solidaridad, entre otros; el respeto a los derechos humanos, la promoción de un trabajo intercultural en pro de la paz.

De acuerdo a Reardon (2010), las premisas que sustentan la relación entre el aprendizaje en Derechos Humanos y las Pedagogías y Políticas de Paz son:

- La paz mundial sostenible sólo se garantizará si se respeta al dignidad humana. Para lograr esto son fundamentales los conceptos y criterios relativos a los derechos humanos.
- El holismo y la reflexión crítica son esenciales para la transformación del pensamiento, de modo que conduzca a la realización de los derechos humanos y a un orden mundial pacífico.
- Una política de paz democrática y no-violenta debe entenderse como un proceso de cambio internalizado que permita que las personas y las sociedades lleguen a ser quienes son.
- El aprendizaje activo y para la acción en materia de derechos humanos ofrece medios efectivos y dinámicos para desarrollar las capacidades genuinamente humanas y para preparar ciudadanos capaces de diseñar y agenciar políticas de paz.
- El aprendizaje para la Paz y los Derechos Humanos desde la transformación social y política debe sustentarse en la pedagogía dialógica de Paulo Freire.

Reardon (2010) propone también siete proposiciones a favor del aprendizaje de los Derechos Humanos como medio para cultivar el aprendizaje y la política de paz, que son:

- Los derechos humanos son integrales y esenciales a la paz y a la educación para la paz.
- El aprendizaje en derechos humanos es una forma contemporánea de la pedagogía política freireana.

- La violencia y las vulnerabilidades del sistema global configuran asuntos éticos para el aprendizaje en derechos humanos y la política de paz.
- El Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos (AIADH)
- puede ser un “momento de enseñar” para adelantar el pensamiento crítico y transformador.
- Necesitamos diseñar una pedagogía para instituciones tradicionales.
- La pedagogía crítica es la metodología más consistente con las metas transformadoras de la educación por la paz y el aprendizaje en derechos humanos.
- Inquirir es la modalidad docente más consistente con los principios y los objetivos del aprendizaje crítico.

Con Juan Fernando Díaz Zuchini, coordinador del Programa Cultura de Paz de la UNESCO Guatemala (García-Ruíz, 2010) se considera que cualquier esfuerzo que se haga por construir una paz justa y duradera debe tomar en cuenta las profundas raíces de los conflictos, transmitir valores y formar actitudes en pro de la paz, así como elaborar marcos jurídicos que viabilicen la erradicación de la violencia.

#### *Cultura de la paz y educación para la paz*

En los planteamientos anteriores se observa que existe un lazo indisoluble entre la cultura de la paz y la educación para la paz. En efecto, los autores que propugnan y promueven la cultura de la paz reconocen que su construcción no será posible si la educación, principalmente la educación formal, no asume como finalidad el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos que busquen la paz, el respeto y la justicia.

Así, la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999) establece en su cuarto artículo que “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos” (ONU, 1999, p. 4).



A partir de este planteamiento, se establecen medidas para promover una cultura de la paz por medio de la educación (UNESCO, 1999 p. 6). Estas medidas son las siguientes:

- a) Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social, económico y promover una cultura de paz;
- b) Velar porque los niños, desde la primera infancia, reciban instrucciones sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, tolerancia y no discriminación;
- c) Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y objetivos de una cultura de paz;
- d) Velar porque haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente las niñas, a la educación;
- e) Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.
- f) Promover y reforzar actividades de los agentes...(asignados para promover una Cultura de Paz), en particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, destinadas a desarrollar valores y aptitudes que favorezcan una cultura de paz, incluidas la educación y la capacitación en la promoción del diálogo y el consenso;
- g) Reforzar las actividades en marcha de las entidades pertinentes del sistema de las Naciones Unidas destinadas a impartir capacitación y educación, cuando corresponda, en las esferas de la previsión de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos;
- h) Ampliar las iniciativas a favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo, incluidas la Universidad de las Naciones Unidas, la Universidad para la Paz y el proyecto relativo al Programa de universidades gemelas y de Cátedras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La UNESCO plantea, en el marco de la proclamación del año 2000 como el Año de la Cultura de la Paz, este enfoque como parte de sus políticas educativas.

En el siguiente apartado se abundará acerca de lo que es la educación para la paz enmarcándola en lo que se ha denominado como los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1996) (Esquema 6).



Esquema 6. Cultura de paz y educación (Basado en Delors, 1996)

### 2.1.5. Pilares de la educación y Educación para la Paz

En este apartado se expondrán aspectos relevantes de la cultura de la paz tomando como punto de partida los denominados cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (1996).

#### *Los cuatro pilares de la educación*

Los cuatro pilares de la educación propuestos por la comisión conformada en 1996 por la UNESCO y coordinada por Jacques Delors, para definir las directrices educativas de cara al nuevo milenio, publicados en el libro *La Educación Encierra un Tesoro*, se han constituido en claves fundamentales para analizar el proceso educativo. De ahí que se considere fundamental tomar a estos pilares como referentes para circunscribir el análisis de la educación para la paz.

En el presente apartado se explicarán los cuatro pilares de la educación a partir de la concepción que tiene la UNESCO de lo que es la educación así como la vinculación con la educación para la paz.

De acuerdo a M. Jovchelovitch (2009a), para la UNESCO educar significa enseñar y aprender a reflexionar. Desde esta concepción Jacques Delors propone cuatro pilares básicos para la educación, a saber, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir o vivir juntos. La educación para la paz se circunscribe en el aprender a ser y el aprender a convivir (UNESCO, 2009) aunque por supuesto se vincula con el aprender a conocer y aprender a hacer, como se comentará a continuación.

### Aprender a conocer

El primer pilar de la educación, *aprender a conocer* consiste en:

Estimular el placer de comprender, de conocer y de descubrir. Los estudiantes deben ser estimulados a disfrutar el momento en que descubren y construyen el conocimiento. Es preciso despertar la curiosidad y la autonomía de los alumnos con miras a que se conviertan en personas preparadas para establecer relaciones entre los contenidos aprendidos y las situaciones vividas (Jovchelovitch, 2009a, p. 34).

En la medida que se despierte en los estudiantes el gusto por el estudio, se convertirán en personas que sepan pensar (Jovchelovitch, 2009b).

Delors (1996) plantea que este pilar implica la combinación de una cultura general amplia con la especialización, es decir, con la profundización de conocimiento en un pequeño grupo de materias. Además, aprender a conocer supone aprender a aprender pues es desde esta capacidad que se aprovechan las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Resulta indispensable que en la escuela se estimule el deseo de los estudiantes de perfeccionarse y emprender nuevos estudios ya que en la medida en que adquieren nuevos conocimientos contarán con más recursos para comprender, analizar y criticar los diversos aspectos de la realidad (Jovchelovitch, 2009b).

Este pilar se vincula con la construcción de una cultura de paz en el sentido de que, en la medida que la persona se abra al conocimiento y al aprendizaje de otras culturas y personas, podrá ser más tolerante e incluyente, evitando actuar de manera prejuiciosa o descalificadora en relación a formas de pensar o de vivir

diferentes a la propia, asumiendo posturas de apertura y curiosidad respecto a otras idiosincrasias.

### Aprender a hacer

El segundo pilar, *aprender a hacer*, se relaciona con las competencias personales que le permiten al individuo estar al día en las demandas de los mercados laborales e impulsar la evolución de los pueblos en el marco de la Sociedad del Conocimiento (Jovchelovitch, 2009a).

Algunas de las competencias del aprender a hacer son: saber trabajar colectivamente, tener iniciativa, saber resolver conflictos y ser flexible para adecuarse a nuevas situaciones (Delors, 1996 y Jovchelovitch, 2009b).

Su relación con la cultura de la paz estriba en la búsqueda de formas alternativas y constructivas de resolver conflictos en las que la competencia, la descalificación y el deseo de ganar sin considerar al otro sean contrarrestadas por acciones vinculadas con el diálogo, la tolerancia, la búsqueda del beneficio mutuo y el reconocimiento del otro. Así mismo, se relaciona con la capacidad de adaptación y de flexibilidad de modo que la persona se dispone a ampliar sus puntos de vista y cambiar sus opiniones de acuerdo a las circunstancias, conforme a los valores de respeto, igualdad y justicia, entre otros.

### Aprender a ser

*Aprender a ser* implica promover el florecimiento de la propia personalidad a través del autoconocimiento y la autovaloración para construir la propia identidad, de modo que se actúe con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida (Delors, 1996 y UNESCO, 2009).

Aprender a ser conlleva a la realización completa del hombre desde su propia riqueza y complejidad, a través de diversas maneras de expresarse y comprometerse como individuo, como miembro de una familia y de un grupo, como ciudadano y productor, como inventor y creador (Delors, 1996).

Jovchelovitch (2009a) afirma que aprender a ser es el pilar que más se vincula al concepto de “educación a lo largo de la vida” pues propugna por un desarrollo humano personal y social. A través de él, la persona es capaz de promover su propio potencial y fuerza creativa, así como formarse su propio juicio de valor ante variadas situaciones para elegir de manera fundamentada los caminos y alternativas más acordes con su comprensión de la realidad (Jovchelovitch, 2009b). También le permite construir su propio concepto de felicidad y su proyecto de vida (Jovchelovitch, 2009b).

Así mismo, Gardner (UNESCO 2009) afirma que esa educación a lo largo de la vida no sólo debe preparar para la búsqueda pragmática y dinámica de “lo verdadero” sino que tiene que añadir la búsqueda de lo trascendente, de “lo bueno” y “lo bello”.

Este pilar tiene un estrecho vínculo con la concepción de la paz desde el punto de vista de la persona, así la paz es concebida como un estado de bienestar y armonía interior (Molina y Muñoz, 2004). En efecto, en la medida en que el individuo se integra consigo mismo y logra la construcción de una identidad equilibrada alcanzará la paz interior, el bienestar y la felicidad.

#### Aprender a vivir juntos

*Aprender a vivir juntos* permite comprender al otro y percibir las formas de interdependencia a partir del respeto a valores como son el pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Delors, 1996).

Implica educar para cubrir necesidades prácticas, como las del trabajo, las del intercambio, las del consumo, etc., y también educar en la simpatía, la identificación con el otro y con el entorno, en suma, contribuir a la conformación de una sociedad libre que conviva en la paz (UNESCO, 2009).

Aprender a convivir es desarrollar la comprensión y valoración del otro, y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y la paz (UNESCO, 2009).

Este pilar implica educar en la búsqueda de qué es lo que permite a las personas vivir juntas, con respeto, con simpatía, con solidaridad, con afecto, reconociéndose y aceptándose en su diversidad (UNESCO, 2009).

En esta línea Jovchelovitch (2009a y 2009b) plantea la necesidad de crear modelos educativos que estimulen la convivencia entre distintos grupos para que en la interacción aprendan a resolver sus diferencias de una manera pacífica. De ahí que este pilar sea asumido como fundamental en el marco de una educación para la paz pues considera que la construcción cotidiana de una cultura de la paz se cimienta en la capacidad de aprender a vivir y convivir con personas y grupos diversos.

Este pilar se relaciona con lo que se ha denominado la paz social (Lederach, 2000 y Molina y Muñoz, 2004) es decir, el conjunto de relaciones sociales que se fundamentan en la justicia.

A continuación se presentan de manera esquemática los pilares de la educación propuestos por Delors (Jovchelovitch, 2009b).

#### *¿Qué se entiende por educar para la paz?*

Tras la consideración del estrecho vínculo entre la cultura de la paz y la educación para la paz y tomando como marco de referencia la propuesta de los cuatro pilares de la educación, se procederá a establecer qué se entiende por educación para la paz.

La educación para la paz surge en los años ochenta a partir de las investigaciones en torno a este tema. Sustenta en los principios de la justicia social y el desarrollo sostenible en igualdad de condiciones. Se constituye en una propuesta encaminada a reconocer y respetar los derechos humanos fundamentales y a promover la emancipación de todos los seres humanos para una participación democrática real, en aras a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Ospina, 2010).

Este autor enfatiza el acento social de la educación con respecto a la cultura de la paz. Sin embargo, puede considerarse que también alude a su aspecto

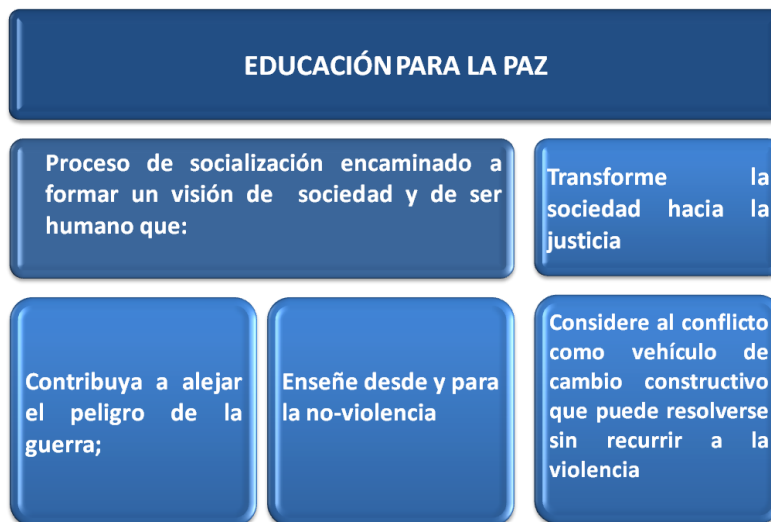
individual al tomar en cuenta los derechos humanos. Así mismo, se observa que la definición de este autor es abarcadora y amplia pues enfatiza una formación cimentada en la democracia, la justicia y la sustentabilidad que busca transformar a la sociedad en un sentido más igualitario.

Con la intención de profundizar en la comprensión de lo que significa educar para la paz, se considera el modo en el que se concibe a la educación en el ámbito de la paz.

De acuerdo a Aguilera (2000) la educación forma parte del proceso de socialización, el cual presupone el intento de acomodar a los individuos a los valores predominantes en su sociedad. En este marco, la socialización es entendida como el proceso de interiorización/asimilación de hábitos y valores que conforman la sociedad a la que se pertenece, y forma parte de lo que se ha denominado construcción social de la realidad.

De ahí que se concibe a la educación como un acto consciente de formación en el marco de un modelo de sociedad y de ser humano. En este sentido, la educación para la paz implica el compromiso de desarrollar un proceso educativo que (Esquema 7):

- Contribuya a alejar el peligro de la guerra;
- Enseñe desde y para la no-violencia;
- Considere al conflicto como vehículo de cambio constructivo que puede resolverse sin recurrir a la violencia;
- Transforme la sociedad hacia la justicia (Aguilera, 2000, p.14).



Esquema 7. Educación para la paz. Definición (Basado en Aguilera, 2000)

De acuerdo a Lederach (2000), la educación para la paz debe pretender la configuración de “un estado de relaciones humanas con una dinámica que permita una elevada justicia y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas” (p. 7), así como “colaborar para que el individuo se libere de todo lo que le impide gozar de las cosas más elementales de la vida, sea debido a la violencia directa o a la estructural” (p. 10). De ahí que, de acuerdo al mismo autor, deba estar enfocada al “desarrollo de una conciencia global y al fomento de la imaginación creativa para buscar y concretar alternativas” (p. 10).

Al comparar los planteamientos de Aguilera (2000) y de Fisas (2011) se observan notables coincidencias respecto a la importancia de que la educación de la paz impacte las relaciones humanas en aras de la justicia, de la no-violencia y de la resolución constructiva de los conflictos. Fisas (2011) explicita en sus planteamientos las dos vertientes de la paz, la personal y la social, para terminar estableciendo la importancia de promover desde la educación el desarrollo de una conciencia global y de una imaginación creativa en aras a la construcción de una cultura de la paz.

De ahí que sea posible considerar a la cultura de la paz dentro de la escuela como un medio de prevención y tratamiento de la violencia para promover la



solución pacífica de los conflictos en todos los planos de la sociedad (Arboleda y Hoyos, 2010).

En este sentido, Ospina (2010, p. 120) establece que la educación para la paz es

un proyecto político y educativo que declara abiertamente la lucha por la defensa de valores como la paz, la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad como uno de los medios apropiados para la construcción y fomento de una cultura de la paz.

Estos son los medios a través de los cuales se puede contrarrestar la violencia y promover las formas alternativas, constructivas y pacíficas de resolver conflictos.

Jares (2001) define a la educación para la paz como

Un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto; como elementos significantes y definidores que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problemáticos pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, es decir, una cultura de la paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y poder actuar en consecuencia.

Con base en esto establece que la educación para la paz debe brindar a las personas los recursos que les permitan enfrentar los conflictos con un enfoque socio-afectivo y esperanzador y a actuar desde el respeto, la tolerancia y el pensamiento autónomo y crítico. En este sentido, se considera fundamental la formación desde y para un conjunto de valores tales como justicia, solidaridad, cooperación, respeto, autonomía, entre otros, que brinden la base para promover que los educandos asuman una perspectiva de paz positiva.

Por su parte, Fisas (2011) plantea que:

Educar para una cultura de la paz es un derecho y un proceso que debe contemplar:

- a) Educar para la crítica y la responsabilidad.
- b) La comprensión y el manejo positivo de los conflictos.

- c) El intercambio y revalorización de la práctica del cuidado y de la ternura.

También se encuentra que Lederach (2000) considera que la educación para la paz es un instrumento a través del cual los individuos pueden encontrar y generar alternativas pacíficas para regular el conflicto y para crear espacios de acción y participación. En esta línea Vidanes (2007) plantea que la educación para la paz debe ayudar a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para situarse en ella y actuar en consecuencia.

Finalmente, la UNESCO (1994b) define a la educación para la paz como un proceso permanente y dinámico encaminado a crear las bases de una cultura de la paz derivada del aprendizaje de formas de pensar y actuar encaminadas a promover el desarrollo pleno de las personas y sociedades.

El logro de estas intencionalidades en la educación formal requiere de la construcción de experiencias escolares formativas para la promoción de valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustenten una convivencia social positiva donde todos participen, compartan y se desarrollen plenamente (Equipo Innovemos, 2008).

En tales experiencias, resulta fundamental enfatizar los espacios de convivencia en los que se ejerzan y experimenten los valores propios de la cultura de la paz, de modo que los estudiantes los asuman y expresen dichos valores en su vida cotidiana (Equipo Innovemos, 2008).

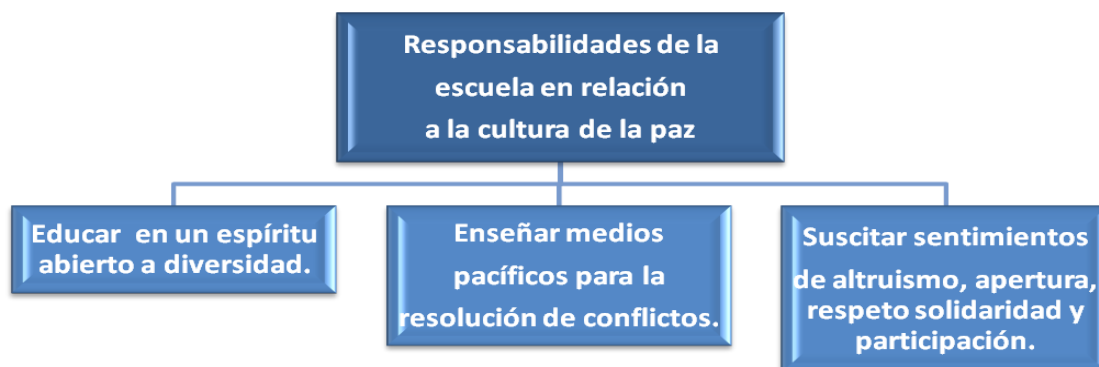
De acuerdo a Aznar, Cáceres e Hinojo (2008), educar para la paz:

- Implica educar des los valores de justicia, cooperación, solidaridad, desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., y cuestionar los antitéticos a la cultura de la paz, como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la indiferencia, la insolidaridad, etc.
- Supone una invitación para la acción congruente con los valores que le son propios.

- Recupera la idea de paz positiva para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de relación humana.
- Implica la regulación y resolución de conflictos y su canalización a actividades socialmente útiles.
- Postula el uso de métodos socio-afectivos y el aprendizaje por experiencia.

En suma, puede considerarse junto con Federico Mayor (UNESCO, 1994b), que las responsabilidades del ámbito escolar respecto a la generación de una cultura de la paz son las de (Esquema 8):

- Educar a los niños y jóvenes en un espíritu abierto y en la comprensión de los demás, de la diversidad de sus culturas e historias y de su común condición humana.
- Enseñarles a adoptar medios pacíficos para la resolución de conflictos, renunciando a la violencia.
- Suscitar en los educandos sentimientos de altruismo, apertura, respeto, solidaridad y participación, desde sí mismo y reconociendo la diversidad social y cultural.



Esquema 8. Escuela y cultura de la paz (Basado en UNESCO, 1994b)

### *Origen y desarrollo histórico del concepto Educación para la paz.*

En el presente apartado se presenta la evolución del concepto y de los planteamientos de la educación para la paz, desde sus orígenes a finales de la Primera Guerra Mundial hasta el surgimiento de la investigación para la paz en los años sesenta, dado paso a su caracterización por la UNESCO en el 2009. En efecto, el concepto de educación para la paz nace al finalizar la Primera Guerra Mundial. Surge con la intención de superar las tensiones internacionales a modo de establecer una armonía y concordia mundial.

La UNESCO (2009) establecen cuatro etapas en la evolución histórica del concepto “educación para la paz”:

- *La Escuela Nueva* (Fin de la Primera Guerra Mundial a 1945): La educación para la paz surge después de la I Guerra Mundial, impulsada por los movimientos pacifistas interesados en formar a las nuevas generaciones en una “cultura de la paz” que les permita resolver sus conflictos y diferencias a través del diálogo, la comprensión mutua y la valoración de la diversidad.

Así, se verifica el surgimiento de un movimiento de renovación pedagógica que desarrolla métodos didácticos encaminados a concebir a la educación como un espacio enfocado al desarrollo personal, a la construcción de fines sociales y a la prevención de la agresividad y la violencia.

Con esta intención se desarrollan estrategias basadas en el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, dándole la oportunidad de expresar sus emociones, desarrollar sus capacidades y relacionarse con su entorno así como de evitar la agresión y el maltrato entre ellos. Autores representativos de esta etapa son: Dewey, Montessori, Bovet, Ferrière, entre otros.

- *La educación para la paz desde la perspectiva de la UNESCO* (1945): Surge al final de la Segunda Guerra Mundial en el que se recurre a la educación para generar estrategias pedagógicas que favorezcan la

comprensión internacional y el mantenimiento de la paz entre los Estados, los pueblos y los ciudadanos.

Para tal fin se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encaminada a promover la paz y la seguridad por medio de la aplicación de la educación y la cultura así como el establecimiento de redes de comunicación enfocadas propiciar la comprensión internacional y el bienestar humano.

La UNESCO establece una nueva visión de la paz, que se sustenta en el respeto a la vida, a la libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, los derechos humanos y que propugna la igualdad entre hombres y mujeres.

Así mismo, considera que la educación para la paz se enlaza con corrientes de educación orientadas al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, educación cívica y ética, educación para la ciudadanía democrática, etc.

- *La educación para la paz desde la “no-violencia”*: se sustenta en la propuesta de Gandhi de una educación comunitaria y transformadora. Esta perspectiva propone un programa educativo orientado a la acción política no-violenta y a la desobediencia ante la injusticia, la desigualdad y la lucha en aras a la construcción de un espacio para la liberación, la emancipación, la creatividad y la autonomía.
- *La educación para la paz desde la perspectiva de la investigación para la paz* (De los 50's a los 60's): Surge de la necesidad de expandir, institucionalizar y desarrollar la investigación científica sobre la paz en el marco de la Guerra Fría. Los centros de investigación llevan al sostenimiento crítico de la producción científica sobre la paz, sobretodo en el aspecto de la metodología empleada y propugnado por un enfoque de carácter interdisciplinario.

Ospina (2010) plantea la necesidad de generar una amalgama entre educación para la paz, investigación para la paz y acción para la paz con la intención propiciar condiciones favorables en aras al desarrollo de una cultura de la paz.

Tras los planteamientos expuestos, esta postura parece razonable si se considera la complejidad de ir generando una cultura de la paz y reconociendo los valiosos aportes en este sentido que se recogen desde la educación, la investigación y la acción para la paz.

#### *Características de la educación para la paz*

La UNESCO (2009, p. 13) establece como características de una educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia democrática, las siguientes:

- *Integral*: debe incidir en todos los niveles de desarrollo generando simbiosis entre ellos.
- *Sistémica*: debe promover la sinergia de todos los procesos formativos.
- *Acumulativa*: debe propiciar la concatenación entre los anteriores y los nuevos aprendizajes.
- *Basada en lo cotidiano*: atender al currículum oculto y a los valores subyacentes en las relaciones informales.
- *Pendiente de las oportunidades*: a partir de los intereses de los estudiantes.
- *Generador de un clima pedagógico pertinente*: que propicie el diálogo, la paz y el respeto mediante el establecimiento de estándares académicos.
- *Modelo de conducta*: implica enseñar con el ejemplo, partiendo de la consideración de que los niños aprenden imitando.

Tales planteamientos permiten ir circunscribiendo la educación para la paz en un ámbito que pretende una repercusión a gran escala, misma que no puede lograrse si no se impacta la vida cotidiana de las personas y si no se promueve en la escuela un clima pedagógico acorde con los ideales de la paz.

Por su parte, Aguilera (2000), establece la interrelación de los campos semánticos de los términos “educar” y “paz” en sentido positivo. Tal ejercicio permite caracterizar a la educación para la paz de la siguiente manera:

- Concibe la socialización como un proceso en el que se asumen valores que alientan el cambio social y personal.
- Entiende el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que el alumnado es agente vivo de transformación.
- Facilita la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que alientan la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal.
- Lucha contra la violencia simbólica, estructural.
- Trata de llegar a contenidos distintos a través de diferentes medios, siendo el punto central de actuación el conflicto y el aprendizaje de la resolución no-violenta.
- Combina conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del “otro”.
- Presta la misma atención al currículum explícito y al oculto.

Los planteamientos de la UNESCO (2009) y de Aguilera (2000) resultan coincidentes y complementarios. Constituyen una buena guía para ir generando una escuela en pro de la paz y que eduque desde la paz de modo que los valores de una convivencia respetuosa sean comprendidos y aprendidos a través de vivencias concretas en el aula escolar.

#### *La educación para la paz en el marco escolar*

A partir de lo expuesto en las secciones anteriores, se considera que la educación para la paz debe fundamentarse en principios y métodos que promuevan el desarrollo de una personalidad encaminada al respeto a los semejantes y al fomento de los derechos humanos, la democracia y la paz, tratando de conjugar las visiones personal y social del ser humano (UNESCO, 1994a).

Para lograrlo es necesario que en las instituciones educativas se genere un clima de tolerancia, democracia, respeto a la diversidad y riqueza de las identidades culturales (UNESCO, 1994a).

Además se requiere mejorar los programas de enseñanza, los contenidos de los textos y los materiales didácticos con miras a

Educar ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana, de las diferencias y sean aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos” (UNESCO, 1994a, pp. 24).

También es necesario

fomentar la elaboración de estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables, comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible, y tomar las medidas del caso para evaluar esas estrategias (UNESCO, 1994a, p. 26).

#### *Vías de introducción de la educación para la paz en el currículo escolar*

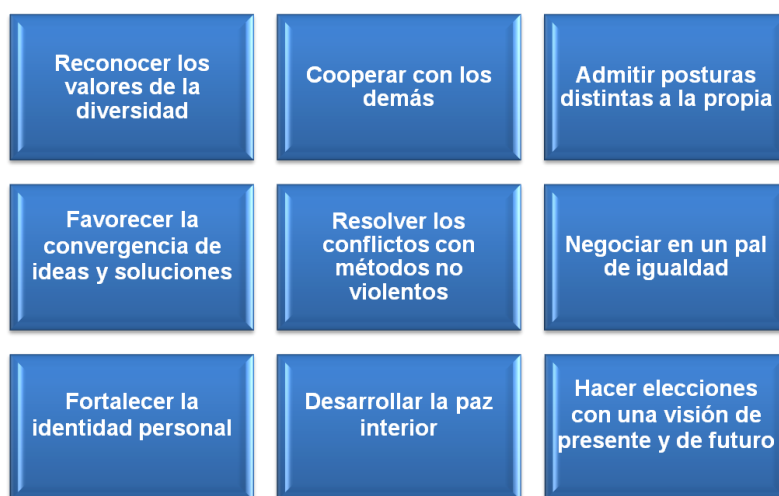
En el plano del currículo escolar, Aguilera (2000) propone tres vías para introducir la educación para la paz, a saber:

- *La integración*, puede ser total, a través de la creación de una asignatura sobre cultura de la paz, o parcial, introduciendo algunos contenidos vinculados con la paz en alguna asignatura de enfoque cívico-ético.
- *En paralelo*, mediante la organización de ciclos de conferencias, actividades paralelas a la marcha del programa oficial, como actividades co-curriculares o extra-curriculares.
- *De forma mixta*, posibilitando diversas variantes.

Así mismo, la UNESCO formuló en 1994, en su sede en Ginebra Suiza, el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, el cual es ratificado en París en 1995. Este plan establece que a través de la educación para la paz se deben desarrollar las siguientes capacidades (Esquema 9):



- Reconocer y aceptar los valores existentes en la diversidad de individuos, géneros, pueblos y culturas.
- Comunicarse, compartir y cooperar con los demás.
- Admitir que su interpretación de los contextos y problemas se desprende de su propia vida, de la sociedad a la que pertenece y de sus tradiciones culturales, por lo que puede haber más de una interpretación o solución a las situaciones que enfrente.
- Comprender, respetar al otro y negociar en un plano de igualdad para buscar un terreno común.
- Fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.
- Resolver los conflictos con métodos no-violentos.
- Desarrollar la paz interior para asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.
- Hacer elecciones con conocimiento de las situaciones actuales y con una visión de futuro.



Esquema 9. Paz. Capacidades (Basado en UNESCO, 1994)

En suma, la UNESCO (1995) propone fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad, que implica, entre otras cosas, contar con las habilidades para manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individual. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

Así mismo, la UNESCO (1995) establece como ámbitos de injerencia de la educación para la paz, la promoción del respeto y protección del medio ambiente y del patrimonio cultural así como pautas de consumo encaminadas al desarrollo sustentable. También propugna por la armonía entre los valores individuales y colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo. Nutre los sentimientos de solidaridad y equidad en aras a un desarrollo equilibrado y a largo plazo.

Para Ospina (2010) la educación debe enfocarse desde una perspectiva transversal, multidisciplinar e integradora respecto a los contenidos que aborda, las actitudes del educador, la metodología y la forma de organizar el espacio educativo.

En esta misma línea, Palos (2001), plantea la transversalidad como una forma de reinterpretar y cambiar el currículo para incorporar el abordaje de problemáticas o situaciones sociales relevantes y promover una intervención específica y complementaria sobre las mismas. De ahí la importancia que la educación para la paz sea asumida como tema transversal.

A continuación abordaremos algunos de estos aspectos en aras a su consideración integral.

### *Objetivos de la educación para la paz*

De acuerdo con Ospina (2010, pp. 123-124) los objetivos de la educación para la paz son:

- Educar para la autoformación y auto-reconocimiento de las diversas potencialidades presentes en la condición humana, las cuales deben estar por encima de cualquier pretensión técnica, económica, política o cultural.
- Educar para la formación de un pensamiento crítico capaz de develar y enfrentar de manera individual y colectiva aquellos discursos con pretensiones ideológicas dominantes que impiden visibilizar las reales condiciones presentes en las estructuras sociales que requieren ser transformadas o sustituidas para el fomento de una cultura de la paz.
- Educar por el fomento de una democracia que, en condiciones de igualdad y de respeto a la diversidad, permita construir sociedades más justas a partir de valores como la paz, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la cooperación.
- Educar en la exigencia y garantía de los derechos humanos, derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, y en la lucha por la conquista de nuevos derechos con el fin de fortalecer la democracia y generar condiciones concretas y efectivas para el mantenimiento de la paz.
- Educar en la comprensión y reconocimiento de los diversos tipos de conflictos así como de las situaciones inevitables que se generan en las relaciones humanas, con la intención de considerarlas como algo positivo en la medida en que su manejo y resolución no-violenta permite emprender acciones para eliminar o cambiar las causas que las generan como son la discriminación, el abuso de poder y la pobreza, entre otras.
- Educar en el fomento de la no-violencia como acción política alternativa que permita a las personas y los grupos enfrentar, transformar y dar una solución clara a los conflictos y a las situaciones de dominio presentes en la estructura social, mediante estrategias y procedimientos no-violentos.

### *Contenidos de la educación para la paz*

De acuerdo a la UNESCO (1995), los planes de estudio deben incluir contenidos que propugnen por la construcción de la paz tales como:

- Causas, efectos y resolución del conflicto.
- Fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos.
- Historia, evolución y expresión de los derechos humanos.
- Fundamentos y modelos de la democracia.
- Diversidad cultural.
- Lenguas extranjeras.

Así mismo, propone que estos contenidos sean abordados en todas las asignaturas de los planes de estudio por lo que no debe limitarse a ciertas asignaturas o conocimientos especializados. También recomienda generar en el centro escolar y en el aula un ambiente democrático y armónico acorde con la cultura de la paz.

#### Materiales y recursos pedagógicos

Dada la diversidad y riqueza de conocimientos, habilidades y actitudes a favorecer en aras a una educación para la paz, es recomendable hacer uso de todos los recursos al alcance de la institución, del profesor y de los alumnos para su realización, siendo sensibles a las posibilidades reales de quienes participan en la experiencia escolar.

También es importante integrar las tecnologías de enseñanza a distancia y el conjunto de los medios modernos de comunicación orientados a promover una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en un marco global y multicultural que aproveche la amplia gama de recursos que la WEB ofrece (UNESCO, 1995).

En efecto, de acuerdo a Barrero (2010), las tecnologías de información y comunicación (TIC) son instrumentos fundamentales para el desarrollo de una cultura del diálogo, de la tolerancia y la diversidad, debido a que contribuyen a sensibilizar a las personas sobre los problemas sociales y a desarrollar en ellas actitudes de solidaridad, tolerancia y justicia. También contribuyen a (Barrero, 2010):

- Elaborar, transmitir e intercambiar información y conocimiento sobre la paz.
- Producir en formato digital contenidos y recursos sobre paz, solidaridad y cooperación.
- Crear redes sobre paz, solidaridad y desarrollo.
- Fomentar los valores de una convivencia pacífica.
- Desarrollar la conciencia sobre los problemas sociales, políticos, económicos, ecológicos, etc.

De ahí que se considere que, tanto en los procesos presenciales como virtuales de educación para la paz es recomendable la elaboración conjunta de materiales y manuales con la intención de enriquecer los planteamientos acordes con la cultura de la paz.

### Métodos didácticos

De acuerdo a la UNESCO (1995) es recomendable fomentar el uso de métodos didácticos activos, tareas en grupo, discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada.

Deben promoverse los intercambios periódicos entre alumnos y profesores de diferentes países o medios culturales y organizar visitas a otros centros educativos.

Resulta importante impulsar el desarrollo de proyectos entre distintas instituciones del mismo país y entre países. También es conveniente crear redes internacionales de alumnos, profesores e investigadores para abordar los temas de la paz, la democracia y los derechos humanos.

Otra tarea primordial es la reducción del fracaso escolar a través de la adecuación de la educación al potencial individual de los alumnos, del fomento de la autoestima y de la motivación para aprender. Esto permite incrementar la integración social.

En esta línea, Arapé y Rojas (2008) consideran que existe una estrecha relación entre los procesos de comunicación y la construcción de una cultura de paz, pues si existen problemas comunicacionales personales e interpersonales, estos

pueden derivar en conflictos, mientras que si se cultiva el diálogo comunicacional se construyen buenas relaciones humanas y ciudadanas. De ahí que propongan promover una educación en comunicación, que favorezca el entendimiento mutuo y la convivencia ciudadana y, por lo tanto, la generación de una cultura de paz.

### Estrategias de la educación para la paz

De acuerdo a la UNESCO (1995), las estrategias de la educación para la paz deben (Esquema 10):

- Ser globales y sistémicas.
- Ser aplicable a todos los tipos, niveles y formas de educación.
- Incluir a todos.
- Ajustarse a los planos local, nacional, regional y mundial.
- Incidir en las prácticas aúlicas así como en la gestión y administración escolar.
- Fomentar las innovaciones
- Favorecer la participación activa y democrática.
- Adaptarse a la edad, a la psicología y a los estilos de aprendizaje de los educandos.
- Aplicarse de manera continua y coherente.
- Promover la evaluación continua.
- Realizar una buena selección de los medios.



Esquema 10. Educación para la paz. Estrategias (Basado en UNESCO, 1995)

### Sobre la Investigación para la Paz

La investigación para la paz surge después de los acuerdos de Paz de Versalles y París así como los acuerdos de Yalta y Postdam que pusieron fin a la Primera y Segunda Guerras Mundiales. Su desarrollo se vio impulsado por diversas manifestaciones sociales que demandaban paz como el movimiento obrero, el de las mujeres o el llamamiento de Russell, entre otros, además del desarrollo de las Ciencias Sociales que en los siglos XIX y XX abordaron con mayor rigor y profundidad ámbitos de estudio que ayudaban a comprender la paz (Molina y Muñoz, 2004).

Desde sus inicios, la investigación para la paz se ha planteado como objetivo evaluar y potenciar lo mejor posible el bienestar en las sociedades (Molina y Muñoz, 2004). Es a partir de este objetivo que empiezan a desarrollarse diversos estudios que permiten conformar la teoría y la práctica en torno a la paz.

Las principales preocupaciones de la investigación para la paz en sus inicios son las guerras y por extensión el armamentismo y las diversas manifestaciones de la violencia. Estas preocupaciones se han ido ampliando con aspectos más positivos como el desarrollo, los derechos humanos, la educación para la paz y la no-violencia (Molina y Muñoz, 2004).

Así mismo, y reconociendo el estrecho vínculo entre la educación y la investigación para la paz, Ospina (2010) establece cuatro argumentos para realizar un estudio de la paz y los conflictos:

- El propósito de la educación es abordar la paz.
- El estudio de la paz permite comprender la naturaleza de la socialización infantil.
- Una sociedad democrática necesita de una educación para la paz.
- Se requiere el estudio y desarrollo de ideologías educativas relacionadas con la cultura de la paz.

La investigación para la paz, en su empeño por comprender los fenómenos sociales, ha redefinido, actualizado y ampliado los conceptos de violencia, paz y conflicto. Primero se habló de violencia directa, después de violencia estructural y últimamente de violencia cultural y violencia simbólica (Molina y Muñoz, 2004). También se abordó la paz negativa y la paz positiva proponiéndose en los últimos años el concepto de paz imperfecta.

Para lograr este avance en sus estudios, la investigación para la paz ha asumido como una de sus principales características la interdisciplinariedad. Este enfoque ha permitido abordar el estudio de la paz desde diferentes enfoques, perspectivas y metodologías (Molina y Muñoz, 2004).

A partir de estas consideraciones, se reconocen las relevantes aportaciones en este campo de investigación. Entre ellas se identifica el estudio de lo que se denomina violencia estructural cuyo reconocimiento y análisis ha permitido y explicitar las distintas formas de violencia y sus interrelaciones.

Los planteamientos expuestos en esta sección permiten reconocer la relevancia que la construcción de un mundo de paz y en paz ha cobrado desde hace ya varias décadas, impactando campos tan significativos como lo son la educación y la investigación pero principalmente los modos de vida de las personas y de las sociedades. Sin duda, aún falta mucho por avanzar en la construcción de una



cultura de paz pero también resulta interesante reconocer los aportes y el impacto que esta cultura ha tenido y tiene en los grupos sociales y en los individuos.

## **2.2. Inteligencia Emocional**

De acuerdo con Vivas, Gallego y González (2006), el concepto de inteligencia emocional aporta elementos novedosos para comprender la inteligencia, de ahí que lo consideren una de las principales revelaciones de la psicología en el siglo XX. Su importancia radica en que permite una visión más realista y válida de los factores que conducen a la eficacia y adaptación personal y brindan un planteamiento equilibrado sobre el papel de la cognición y la emoción en la vida humana.

Esta postura se fundamenta en dos argumentos. El primero porque en el contexto de la educación para la paz resulta más viable incidir en las personas concretas que buscar cambios a nivel general. Sin embargo, es recomendable promoverla a través de las instituciones y de los diversos recursos que ofrecen los medios masivos de comunicación y las tecnologías de información y comunicación.

El segundo, porque en la medida en que se incida en los individuos y se vayan promoviendo en ellos actitudes y comportamientos favorables a la paz se impulsará la construcción de una cultura de la paz que transforme a los grupos, a las comunidades y a las sociedades en general.

En este sentido, en el presente estudio se propone trabajar en torno a tres líneas que conjugan los planteamientos de la educación y cultura de la paz por un lado, y por otro de la inteligencia emocional. Estos ámbitos son: los estados emocionales, las habilidades sociales y los estilos personales de resolución de conflictos.

En el presente apartado se hablará en primera instancia de las emociones y la inteligencia emocional. A partir de estos planteamientos se abordará el tema de los estados emocionales, enmarcado en la concepción de habilidades personales de la inteligencia emocional, para posteriormente desarrollar las

habilidades sociales y los estilos personales de resolución de conflictos en el marco de la teoría de la inteligencia emocional.

### **2.2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?**

A continuación se hablará de la inteligencia emocional, su definición, características y las competencias que la conforman.

#### *Generalidades*

Goleman (1999) principal difusor del término inteligencia emocional propone un cambio de paradigma respecto a la manera de entender a la inteligencia y a las emociones.

La propuesta de este autor parte del análisis de la inteligencia referida a la capacidad académica de asimilar información, y de la división tajante entre razón y emoción. A partir de este análisis concluyen que tales aseveraciones inducen a la creencia de que la razón es la que otorga humanidad al hombre y que la emoción lo rebaja al status de bestia.

Estas creencias llevan a someter, reprimir y negar la afectividad. La falta de cultivo de la afectividad hace que se manifieste de manera desordenada. Tras estas aseveraciones, reconocen la importancia de revalorar la emotividad y vincularla a la inteligencia. Con base en estos planteamientos acuñan el término de *inteligencia emocional* (Goleman, 1999)

En 1990, John Mayer y Peter Salovey introdujeron en el ámbito de la psicología el concepto de *inteligencia emocional* (Gallego et al., 1999, Gallego y Gallego, 2004). En el mismo año diseñaron y publicaron el primer test para estimar su desarrollo. En 1997 plantean un modelo de inteligencia basado en el procesamiento emocional de la información estableciendo. En 1999 afirman que sus componentes reflexivos son: regulación, comprensión, manejo y análisis de las emociones (Gallego y Gallego, 2004).

Goleman, doctor en psicología y reportero del New York Times, populariza el término a través de su libro *Inteligencia Emocional* cuya primera edición se realizó en 1995 (Goleman, 2007). Además de exponer una explicación clara y

sencilla de la inteligencia emocional, con sólidas bases científicas, logra plantear los amplios campos de aplicación de este concepto y su enorme utilidad para mejorar la vida de las personas y de las sociedades en campos tan relevantes como la salud, el trabajo, la familia y la escuela.

Para introducir el concepto *inteligencia emocional* en la mente de sus lectores, Goleman (2007) plantea de que es común encontrar en el ámbito laboral personas que han tenido desempeños brillantes en las pruebas de coeficiente intelectual y en su trayectoria académica pero que no han logrado éxito profesional. Señala que hay personas que a pesar de no haber mostrado desempeños destacados en los tests de inteligencia convencionales o en el ámbito académico, logran forjar una brillante carrera profesional (Goleman, 1999, 2006, 2007).

Goleman considera que la explicación de esto se encuentra en la teoría de la inteligencia emocional. Afirma que un buen desempeño en los test de inteligencia no garantiza el desarrollo de las capacidades propias de la inteligencia emocional; establece que una excesiva atención a la inteligencia académica puede obstaculizar el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 2007).

En esta línea, Gallego et al. (1999) plantea que la inteligencia y los afectos son los ejes sobre los que se construyen las estructuras psicológicas, y por lo tanto, la personalidad. Así mismo, establece la interacción de ambas facultades para dinamizar la vida interior del individuo y modular su relación con la realidad externa.

En efecto, ya que se considera a la inteligencia como la capacidad para adquirir conocimientos e interactuar pertinentemente con su medio, y a la afectividad como la capacidad para verse afectados por las circunstancias externas, es a través de la combinación de ambas capacidades como el ser humano puede adaptarse, interactuar y transformar tanto su mundo interior como el exterior.

La inteligencia emocional implica interactuar con los mundos interior, interpersonal y social tomando en cuenta los afectos. Provee al sujeto de habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación,

el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, por mencionar algunas, para desarrollar rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión y el altruismo. Estas habilidades afectivas permiten al individuo vivir una vida más plena y feliz y ser capaces de adaptarse y transformar el mundo que le rodea.

Resulta relevante considerar la distinción que hace Fernández-Berrocal (2009) de tres modelos de inteligencia emocional:

- a) El modelo de habilidad mental desarrollado por Mayer y Salovey que concibe a la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones.
- b) El modelo de bienestar de Bar-On que se centra en rasgos estables y variables de la personalidad.
- c) El modelo de ejecución de Goleman que se basa en el establecimiento de una serie de competencias emocionales relevantes para el desenvolvimiento en el mundo escolar, laboral y empresarial.

#### *Definición de inteligencia emocional*

Vivas, Gallego y González (2006, p. 15) conciben a la inteligencia emocional como “la capacidad para percibir, comprender, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, en uno mismo y en los demás”.

Por su parte, Goleman (1999, p. 430) define a la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal, 2009 y Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) definen a la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Una definición más completa del término la brindan Gallego y Gallego (2004, pp. 85-86):

La inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano, gracias a su proceso evolutivo, para armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí, y en los demás. Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en que se desenvuelve (Esquema 11).



Esquema 11. Inteligencia emocional. Definición (Basado en Gallego y Gallego, 2004)

### *Análisis de los componentes de la inteligencia emocional*

A continuación se explicará cada uno de los componentes de la definición de inteligencia emocional presentada en la sección anterior.

#### El carácter evolutivo de la inteligencia emocional

La idea de evolución se refiere a los cambios cualitativos que va sufriendo el ser humano a lo largo de la historia pues, al irse civilizando y cultivando va remontando las tendencias primitivas a reaccionar emocionalmente como consecuencia del instinto de supervivencia y de preservación de la raza humana. Así, por ejemplo, la ira cumple la función de preservar la vida ante las amenazas de perderla por el ataque de un animal, enfrentando a la fuente de peligro, y el miedo, que detona la conducta de la huida ante la amenaza de un fenómeno

natural como lo es el fuego, provoca que el sujeto se aleje de la fuente de peligro y busque un sitio en el cual ponerse a salvo.

Es posible constatar este sentido evolutivo en los procesos de desarrollo emocional de las personas a lo largo de las distintas etapas de la vida. De esta forma se puede observar en los bebés un manejo emocional más bien primitivo y una tendencia a tener un mayor control de las emociones en la etapa adulta (Gallego y Gallego, 2004). La niñez se caracteriza por un manejo más bien incipiente de las emociones que suelen ser controladas por factores externos de índole social tanto en la escuela como en la casa. En la adolescencia, debido a los cambios hormonales, se puede constatar un descontrol emocional, mismo que se va normalizando en la medida en que se estabiliza la producción de hormonas en el organismo y se desarrolla en condiciones sociales que ayuden al buen manejo de las emociones.

#### La armonización entre lo emocional y lo cognitivo

La armonización entre lo emocional y lo cognitivo se refiere a la justa mezcla entre los afectos y la razón tendiente a propiciar un equilibrio entre ambas capacidades. Dicha mezcla no se traduce necesariamente en una dosificación igualitaria entre emoción y razón sino en proporciones variantes de acuerdo a las circunstancias o condiciones, tanto internas como externas, en las que se desenvuelve un sujeto.

La metáfora de la armonía resulta bastante ilustrativa para explicar la interacción entre las emociones y la inteligencia racional.

Etimológicamente, el término “armonía” se deriva del griego  $\mu\upsilon\nu\acute{\omicron}\nu\acute{\iota}\alpha$  (harmonía), que significa ‘acuerdo, concordancia’ y éste del verbo  $\mu\upsilon\acute{\omicron}\zeta\omega$  (harmozo): ‘ajustarse, conectarse’ (Wikipedia, 2009). Así, armonía significa equilibrio en las proporciones entre las distintas partes de un todo, el cual sugiere la idea de belleza.

Aplicar la idea de armonía a la relación entre razón y emoción lleva a pensar en la ejecución simultánea y coordinada de pensamientos y afectos que se expresan a través de comportamientos socialmente aceptados en una cultura

determinada, y que conducen a una sensación de armonía interior y de estabilidad social y, por lo tanto, al bienestar subjetivo.

### Habilidades básicas para la armonización

Los procesos psicológicos que intervienen en la armonización entre razón y emoción son:

- a) La atención o focalización de la conciencia en los afectos detonados y en los componentes cognitivos que los acompañan
- b) La comprensión o entendimiento de la emoción, ¿de qué emoción se trata?, ¿de qué circunstancias se deriva?, ¿a qué otros aspectos se asocia?, ¿con qué ideas se vincula?, etc.
- c) El control o manejo propio de la emoción que permite mantener bajo ciertos límites la expresión y permanencia de los afectos en la conciencia del sujeto, a modo de evitar que se desborden en sus manifestaciones psíquicas, conductuales o temporales.
- d) La expresión emocional a través de gestos, palabras, conductas o actitudes.
- e) El análisis o ponderación de la emoción, su expresión y sus repercusiones para uno mismo o para los demás.

### Implicaciones de la inteligencia emocional

Gallego y Gallego (2004) señalan, como colofón de la definición, las repercusiones y consecuencias que lograr el desarrollo de esta capacidad tiene para la persona y para quienes le rodean.

Consideran que en la medida en que se actúe inteligentemente en el ámbito emocional se logrará la armonía y paz interior, se tendrá una adecuada autoestima, autovaloración, autoconfianza y auto-gratificación. Así mismo, se logrará entablar relaciones más armónicas y constructivas, se actuará de manera asertiva y con liderazgo, se tomará la iniciativa, se tomarán posturas empáticas, adaptables y persuasivas.

Se asumirá la responsabilidad del entorno, respetando la naturaleza, cuidando los recursos y valorando en su justa dimensión las posesiones materiales. En fin, los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional se multiplican y repercuten en todas las esferas de la vida humana.

Como se observa, el desarrollo de la inteligencia emocional representa un pilar fundamental para el logro de la paz personal y social, pues en la medida que un individuo logre la armonización entre la razón y la emoción se estará más dispuesto a contribuir a la construcción de una cultura de la paz. De ahí la importancia de emprender acciones didácticas en los ámbitos escolares a promover la educación emocional para la paz.

#### *Competencias de la inteligencia emocional*

Como se menciona en el primer apartado de esta sección, los pioneros en el campo de la inteligencia emocional son Mayer y Salovey; estos autores presentan su propuesta como un modelo de habilidad mental. Identifican cuatro habilidades conformadoras de la inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 y Fernández-Berrocal, 2009) (Esquema 12):

- a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones: es el grado en que pueden identificarse las propias emociones; la percepción de los estados emocionales de otros a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia; la expresión correcta de los propios sentimientos y necesidades, así como la capacidad para discriminar entre las expresiones emocionales honestas y deshonestas.
- b) La emoción facilitadora del pensamiento: se refiere a la manera como la emoción propicia el pensamiento al dirigir la atención a la información relevante. También permite la conformación de juicios y recuerdos respecto a las emociones. Así mismo, las emociones cambian la perspectiva y posibilitan la consideración de varios puntos de vista; finalmente, favorecen acercamientos específicos a los problemas.
- c) Comprensión y análisis de las emociones: implica la capacidad para designar las diferentes emociones y establecer relaciones entre las



emociones, las palabras, el significado de la emoción y las situaciones a las que obedecen. Permite además la comprensión de las emociones complejas y el reconocimiento de las transiciones entre estados afectivos.

- d) Regulación reflexiva de las emociones: es la habilidad para estar abierto a los estados emocionales tanto positivos como negativos, para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de la información. Implica también la regulación de las emociones propias y ajenas, tanto positivas como negativas, sin reprimir ni exagerar la información que comunican.



Esquema 12. Inteligencia emocional. Habilidades (Basado en Fernández-Berrocal, 2004)

Estas habilidades son abordadas en la propuesta implementada en el presente estudio sobre los llamados *estados emocionales*, que corresponden a la evaluación de la percepción, comprensión y regulación emocional, a través del Test de Estados Emocionales de Mayer y Salovey, TMMS-24 (Anexo II), así como su promoción a través de diversos ejercicios contenidos en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.

Por su parte, Goleman (1999) identifica dos grandes grupos de competencias que conforman la inteligencia emocional.

Las competencias personales se vinculan con la relación y el manejo de las propias emociones y aluden al modo como el individuo se relaciona consigo

mismo y con su mundo emocional. Estas competencias se refieren a la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la motivación.

Las competencias sociales consideran el modo de interactuar y manejar las emociones de los demás, de manera que sustentan el tipo de relaciones que se entablan con otras personas. Estas competencias son: la empatía y las habilidades sociales.

Estas competencias sirven de sustento a los otros dos ejes abordados en el presente estudio, a saber, las habilidades sociales, evaluadas a través de Test de habilidades sociales de Goldstein y que se relacionan tanto con las competencias personales como con las competencias sociales de la inteligencia emocional planteadas por Goleman. Así como el manejo de conflictos, que pone en juego también los dos ámbitos de competencias emocionales y que se evaluaron mediante el Test del estilo personal de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann.

#### Las competencias personales de la inteligencia emocional

La vida interior o psicológica está configurada por una compleja red de procesos que van conformando el funcionamiento de nuestra psique. Proceso clave de la psique humana lo constituye la afectividad. Para Gallego et al. (1999), la vida afectiva cuenta con cuatro formas esenciales: los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones.

Goleman (2007) plantea que la vida afectiva tiene una base primitiva y que su principal función es la preservación de la vida del individuo. El centro fisiológico de la afectividad se encuentra en la amígdala ubicada en el cerebro antiguo.

En el proceso de evolución del ser humano se generan conexiones nerviosas entre la amígdala y la corteza cerebral o cerebro nuevo; de este modo, la vida afectiva es controlada o “educada”.

Las sub-competencias de la inteligencia emocional personal mantienen el control de la amígdala para evitar el llamado “secuestro emocional”, o sea la “pérdida de los estribos” o el dejarse llevar por las emociones incontroladamente.

(Goleman, 1999 y 2007). Estas sub-competencias hacen posible una vida emocional más estable.

a) Conciencia de sí mismo

La conciencia de sí mismo consiste en reconocer las emociones y el modo como éstas afectan a las propias acciones en las diversas circunstancias de la vida. Esta sub-competencia le permite al individuo reconocer sus puntos fuertes y débiles y confiar en sus capacidades, metas y valores.

Darse cuenta de la vida emocional permite una mayor autonomía y seguridad en sí mismo, tener una visión más positiva de la vida y ser capaz de controlar las propias emociones.

En cambio, una persona que no toma conciencia de su afectividad puede quedar atrapada en sus emociones, tornándose voluble, inestable e insegura, presa fácil de sus afectos, que aceptan pasivamente la expresión desmesurada de sus emociones a pesar del costo personal y de interrelación que implican (Gallego et al., 1999).

Los componentes de la conciencia de sí mismo son:

- a) La conciencia emocional, consiste en reconocer las propias emociones y afectos.
- b) La autovaloración, implica ponderar adecuadamente las fortalezas y debilidades personales.
- c) La autoconfianza expresada en la seguridad que se tiene de que la forma en que uno se valora es justa y adecuada (Goleman, 1999).

Gallego et al. (1999) plantea que para lograr el desarrollo de la conciencia emocional es fundamental que la persona:

- Reconozca las emociones que está experimentando y sus causas;
- Comprenda la relación entre sentimiento-pensamiento-palabras- acciones;

- Considere la influencia de sus afectos en los procesos de toma de decisiones; y
- Exprese de una manera controlada sus emociones.

#### b) La autorregulación

La autorregulación se refiere a la capacidad de controlar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos internos de modo que el individuo se haga cargo de las situaciones que vive suscitando procesos de deliberación para la toma de decisiones y reaccionando de una manera congruente y mesurada ante los acontecimientos de la vida (Gallego et al., 1999).

Más allá de ser capaces de reconocer e identificar las emociones que se experimentan es fundamental ser capaces de mantenerlas bajo límites controlados de experimentación y expresión. Para lograrlo, es fundamental poner en juego una serie de procesos.

En efecto, aunque el reconocimiento de las propias emociones (enfado, tristeza, ansiedad, preocupación, estrés, etc.) ya es un paso importante para tener una vida afectiva sana, no es suficiente para lograr la estabilidad. Se necesita también ser capaz de controlar esos afectos de modo que no generen daño (físico, psicológico o moral), ni a uno mismo ni a otras personas, seres vivos u objetos.

Goleman (1999) indica que los procesos para la autorregulación de las emociones son:

- a) Autocontrol, entendido como la capacidad de manejar adecuadamente las propias emociones e impulsos conflictivos.
- b) Confiabilidad, es la fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
- c) Integridad, implica asumir la responsabilidad de la propia actuación.
- d) Adaptabilidad, es la flexibilidad para afrontar cambios.

- e) Innovación, implica sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

Gallego y colaboradores (1999) consideran que el autocontrol debe ser un objetivo de la tarea educativa. Es fundamental enseñar a los educandos a asumir su responsabilidad ante sus emociones, determinar las secuencias de sus acciones, generar previsiones y lograr la autonomía para evitar ser presa de emociones destructivas (enojo, tristeza, stress y ansiedad) y reducir la vulnerabilidad a condiciones externas e internas. Proponen tres estrategias para favorecer el autocontrol: la resolución de problemas, la re-estructuración cognitiva y el entrenamiento asertivo.

### c) La motivación

En el contexto de la inteligencia emocional, la motivación es entendida como las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de los objetivos establecidos por uno mismo (Goleman, 1999). También es definida como aquello que mueve a actuar, el motor del comportamiento.

La motivación favorece la perseverancia, el entusiasmo y la tenacidad; estos procesos permiten que el individuo sea capaz de sobreponer las dificultades y obstáculos que se le presentan en el esfuerzo por alcanzar sus metas. Por tanto, la motivación está estrechamente relacionada con la capacidad de logro de las personas (Goleman, 1999, 2006 y 2007).

La relación entre motivación y afectividad se da en dos sentidos (Gallego et al., 1999). Por un lado, la emoción puede ser en sí misma un impulso o motivo para la acción al proveer de energía y dirección a la conducta, por ejemplo, el miedo puede impulsar a huir de una fuente de amenaza a la propia seguridad o integridad física.

Por otro lado, hay motivaciones, como el hambre o la sed, que aunque no son causadas por una emoción sí pueden ser interpretadas desde la vida afectiva. En este caso, el motivo impulsa a la acción, buscar alimento, pero la emoción indica que tan próximo se está de alcanzar la meta, en el caso del alimento si resulta agradable o produce asco.

Las sub-competencias de la motivación según Goleman (1999) y Gallego et al. (1999) son:

- a) *Motivación de logro*, se refiere a la capacidad de esforzarse por mejorar o satisfacer un criterio de excelencia
- b) *Compromiso*, implica secundar los objetivos de un grupo u organización
- c) *Iniciativa*, entendida como la prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión
- d) *Optimismo*, es la perseverancia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.

### Los estados emocionales

Tras proponer el estudio de la inteligencia emocional, Salovey y Mayer plantean la importancia de promover la exploración de la atención, la comprensión y la regulación emocionales (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998). Esta exploración implica la promoción de procesos meta-cognitivos a través de los cuales el sujeto evalúa en sí mismo, las destrezas que le permiten estar conscientes de sus propias emocionales así como la capacidad para regularlas (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

En este contexto, se entiende por atención emocional, la capacidad para sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada. Incluye acciones tales como dedicar tiempo a pensar en las propias emociones y estados de ánimo, estar pendiente a lo que se siente, preocuparse y tomar en cuenta a los propios afectos.

Mayer y Salovey (1997) establecen tres niveles de desarrollo de la atención emocional:

- *Atención escasa*: Implica no tomar en cuenta las propias emociones y afectos.
- *Atención adecuada*: Consiste en tener en cuenta y pensar sobre los propios estados emocionales, de manera adecuada y razonable.

- *Atención excesiva*: Implica una consideración exagerada de los propios afectos.

La comprensión emocional es entendida como la capacidad para tener claridad sobre los propios estados emocionales.

Incluye aspectos tales como tener claridad de los propios sentimientos, ser capaz de definirlos, reconocer los afectos que se experimentan hacia otras personas y en diferentes circunstancias.

Se consideran tres niveles de comprensión emocional:

- *Comprensión escasa*: Implica tener poca claridad respecto a los propios afectos, es decir, no se identifican o se confunden.
- *Comprensión adecuada*: Capacidad para tener claridad respecto a los propios afectos y estados de ánimo.
- *Comprensión excelente*: Implica identificar con certidumbre los afectos que se experimentan, reconociendo mezclas afectivas o cambios de humor.

La regulación emocional es entendida como la capacidad de manejar y controlar de manera correcta los propios estados emocionales.

La regulación emocional comprende sobreponerse a los estados de ánimo y a las emociones negativas mediante el optimismo, procurando pensar en cosas agradables, mantener la calma y ser positivo.

Los niveles de la regulación emocional son:

- *Escasa regulación*: Cuando la persona no controla sus afectos y se deja llevar por ellos.
- *Regulación adecuada*: Cuando la persona maneja sus afectos.
- *Excelente regulación*: La persona controla sus afectos atendiendo el contexto, sus propios procesos y de quienes le rodean.

Mayer y Salovey (1997) proponen la escala rasgo de meta-conocimientos sobre estados emocionales para realizar la evaluación de los mismos. En el capítulo sobre la metodología se da cuenta de este instrumento.

### *Las competencias sociales de la inteligencia emocional*

El ser humano es social por naturaleza y es en esta tendencia a la sociabilidad o a la asociación con otras personas donde encuentra la satisfacción de su necesidad de compañía, de convivencia y de ayuda mutua. El ser humano se hace con los otros, por los otros y para los otros, pues es en la relación con sus semejantes que se construye como persona.

En el ámbito de la inteligencia emocional, las competencias sociales son aquellas capacidades que determinan la manera en la que una persona se relaciona con sus semejantes, el modo como maneja sus relaciones (Goleman, 1999).

En términos generales, se pueden identificar dos competencias sociales: la *empatía* entendida como la capacidad para captar los sentimientos, necesidades e intereses ajenos; y las *habilidades sociales* que se refieren a la capacidad para inducir en las demás personas respuestas deseables.

#### a) La empatía

La empatía consiste en percibir lo que otros sienten sin que exista una comunicación verbal de su parte, a través de su tono de voz, sus expresiones faciales o sus ademanes. Por esta razón Goleman (2006) la denomina “radar emocional”.

La empatía es fundamental para lograr buenas relaciones interpersonales, pues en la medida que un individuo logre desarrollar un buen “oído social” podrá interpretar adecuadamente los sentimientos de las otras personas, reaccionar adecuadamente a los mismos y tratarlas como los individuos únicos que son.

El prerrequisito de la empatía es el adecuado manejo de las propias emociones pues en la medida que una persona ha desarrollado suficientemente las competencias personales de la inteligencia emocional podrá descartar por un momento sus estados afectivos y recibir con claridad las señales de los otros,



entrar en sintonía con ellos y prestarles ayuda en caso necesario a partir de la comprensión de sus necesidades y sentimientos (Goleman, 2006).

Gallego, et al (1999) identifica tres niveles o grados de empatía.

1. Identificar e interpretar acertadamente los sentimientos de los demás;
2. Percibir y responder a los sentimientos o preocupaciones no expresados de los otros;
3. Comprender los problemas ocultos detrás de los sentimientos.

Las sub-competencias de la empatía según Goleman (2006) son:

- a) Comprender a los demás, percibiendo sus sentimientos y perspectivas e interesándose activamente en sus preocupaciones;
- b) Ayudar a los demás a desarrollarse, percibiendo las necesidades de mejora de las personas y fomentando sus aptitudes;
- c) Orientarse al servicio, previendo, reconociendo y satisfaciendo las necesidades de los demás;
- d) Aprovechar la diversidad, cultivando las oportunidades que brindan los diferentes tipos de personas; y
- e) Interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder al desarrollar la conciencia política.

La empatía brinda enormes oportunidades para cultivar buenas relaciones y promover el desarrollo de uno mismo y de los demás.

En tal sentido, esta sub-competencia cobra gran relevancia en el plano educativo. En efecto, si los educadores logran asumirse desde el punto de vista de sus alumnos, sensibilizarse hacia sus sentimientos, escucharlos activamente y mostrarles que se hacen cargo del efecto emocional que los acontecimientos tienen sobre ellos, podrán convertirse en personas significativas y dignas de confianza para sus estudiantes. Esto les permitiría tener un impacto formativo de

gran trascendencia ya que al sentir esa resonancia con su profesor, el alumno tomaría con seriedad las críticas constructivas que aquél le haga para mejorar su desempeño y lo considerará como un referente o una persona digna de confianza (Gallego, et al., 1999).

#### b) Las habilidades sociales

Las habilidades sociales, entendidas como la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás, tienen como sustento el conocimiento de las reglas que rigen los comportamientos sociales, a través de las cuales se permite el establecimiento de relaciones interpersonales socialmente bien aceptadas y atinentes al contexto en el que se desarrollan (Gallego et al., 1999).

Los rasgos del comportamiento social son:

- Los comportamientos manifiestos, es decir, como se responde a diferentes situaciones;
- La orientación a objetivos, es decir, que se pretende con un comportamiento;
- La flexibilidad situacional o adaptabilidad; y
- El carácter cultural, pues el comportamiento social está sujeto a las normas sociales y morales del contexto en el que se manifiesta.

Las sub-competencias de la habilidad social son:

- a) *Influencia*, implica aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
- b) *Comunicación*, ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes.
- c) *Manejo de conflictos*, es negociar y resolver los desacuerdos.
- d) *Liderazgo*, consiste en inspirar y guiar a grupos e individuos
- e) *Catalización de cambio*, implica iniciar o manejar el cambio.

- f) *Establecimiento de vínculos*, es alimentar las relaciones instrumentales.
- g) *Colaboración y cooperación*, implica trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- h) *Habilidades de equipo*, significa crear sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.

De acuerdo a Vallés y Vallés (1996) existen cuatro modelos que explican la manera en que se adquieren las habilidades sociales:

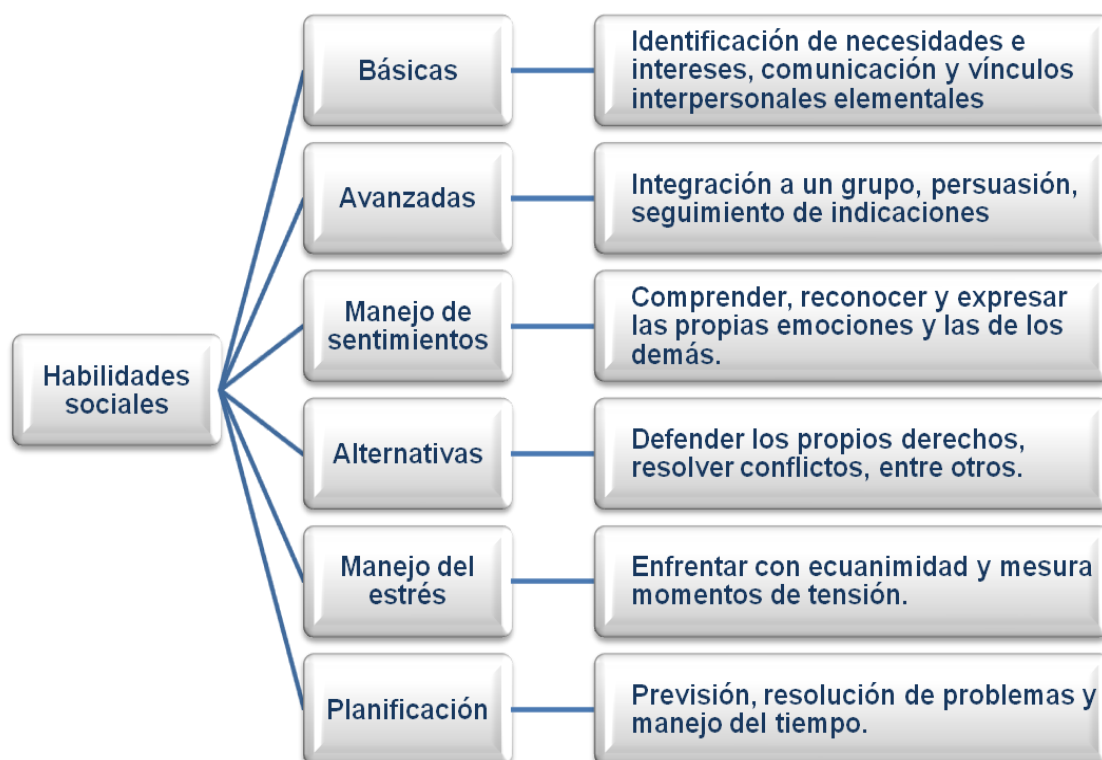
- *Reforzamiento positivo*: Consiste recibir un premio o una consecuencia agradable al mostrar un comportamiento social adecuado.
- *Aprendizaje por observación*: Cuando se observa el modo en que se comporta una persona, que en general es admirada o reconocida, se tiende a imitarla.
- *Retroalimentación personal*: Se moldea el comportamiento a partir de los comentarios o sugerencias que hacen personas de confianza.
- *Expectativas cognitivas*: El deseo de tener éxito en las interacciones sociales van modificando el comportamiento a partir de las experiencias previas.

#### Habilidades sociales desde el enfoque del curso

El desarrollo social implica la adquisición de una serie de habilidades que le permitan al sujeto adaptarse al medio social, tanto en relación a lograr una autonomía e independencia personal que le permita desenvolverse por sí mismo de manera correcta y adecuada, como respecto a las relaciones interpersonales (Monjas y González, 1998).

En este contexto se entiende por habilidades sociales a las destrezas para interactuar y relacionarse con otros, de manera eficaz y mutuamente satisfactoria (Monjas y González, 1998). Estas habilidades permiten realizar una tarea interpersonal de manera competente.

Goldstein (Citado en Aguirre, 2004) organiza estas habilidades sociales en seis grandes grupos que incluyen aquellas capacidades y comportamientos que permiten a una persona actuar de manera inteligente en el ámbito social. Estas habilidades son: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas, habilidades para hacer frente al estrés, y habilidades sociales de planificación (Esquema 13).



Esquema 13. Habilidades sociales. Definiciones (Basado en Aguirre, 2004)

Las habilidades sociales básicas, llamadas también primeras habilidades sociales, aluden a las destrezas que permiten un desenvolvimiento social elemental o básico, se refiere a los mínimos de cortesía establecidos en una sociedad. Incluyen aspectos elementales de comunicación, de establecimiento de los primeros vínculos interpersonales, identificación y expresión de los propios intereses así como de formas de mostrar agradecimiento por favores recibidos.

Estas habilidades implican:

- Escuchar y comprender la plática de otras personas.
- Tomar la iniciativa para entablar una conversación.
- Identificar los intereses de otros y empatarlos con los propios intereses.
- Solicitar información específica para realizar de alguna acción o tarea.
- Agradecer los favores recibidos.
- Tomar la iniciativa para conocer a nuevas personas.
- Promover el establecimiento de vínculos entre personas.
- Expresar los propios gustos y preferencias.

Las habilidades sociales avanzadas son las destrezas de desenvolvimiento social que implican una interacción más elaborada y la combinación de normas de comportamiento social. Refieren la capacidad para pedir ayuda, para integrarse a un grupo, para disculparse y para persuadir, para seguir instrucciones y para brindar explicaciones sobre tareas específicas.

Estas habilidades incluyen:

- Pedir ayuda.
- Integrarse a un grupo.
- Explicar una tarea específica.
- Entender y seguir instrucciones.
- Pedir disculpas por los errores cometidos.
- Persuadir.

Las habilidades relacionadas con los sentimientos son las destrezas relativas a un manejo adecuado de las propias emociones y a su expresión socialmente aceptada de acuerdo a las normas de comportamiento de una determinada sociedad o grupo social. Aglutinan las capacidades para comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otros, y recompensarse por una buena acción.

El manejo de estas habilidades hace posible que la persona:

- Comprenda y reconozca sus emociones.
- Exprese sus emociones.
- Comprenda las emociones de los demás.
- Comprenda el enfado de otras personas.
- Muestre interés o preocupación por otros.
- Reconozca y maneje sus propios miedos.
- Se recompense por realizar una buena acción.

Las habilidades sociales alternativas son las destrezas de interacción social que implican la búsqueda de vías diversas de abordaje para lograr el efecto deseado. Hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones.

Comprenden lo siguiente:

- Capacidad para solicitar permiso a la persona indicada.
- Disposición a compartir.
- Disposición a ayudar.
- Capacidad para conciliar.
- Capacidad de autocontrol.

- Capacidad para defender los propios derechos.
- Capacidad para controlarse cuando otros hacen bromas.
- Capacidad para mantenerse al margen de situaciones problemáticas.
- Capacidad para resolver conflictos sin pelear.

Las habilidades para hacer frente al estrés hacen referencia al modo como una persona puede enfrentar con ecuanimidad y mesura momentos de tensión, de contrariedad o de discrepancia, como son sentirse rechazado o apenado, enfrentar los propios errores o la injusticia, recibir críticas y reconocer el mérito de otros.

Estas capacidades implican:

- Expresar su desacuerdo.
- Escuchar las críticas de otros y responderlas con imparcialidad.
- Halagar.
- Manejar la vergüenza y la timidez.
- Manejar el rechazo o el ser excluido.
- Expresar los propios sentimientos ante una injusticia.
- Analizar la propia posición y la del otro al tomar una decisión.
- Comprender los propios fracasos.
- Resolver confusiones generadas por el actuar incongruente.
- Comprender y manejar el ser acusado.
- Planificar una conversación problemática.
- Decidir qué hacer en una situación adversa.

Las habilidades de planificación implican la previsión para evitar problemas y dificultades, para optimizar el tiempo, para la resolución de problemas y para la toma de decisiones.

Estas habilidades hacen referencia a:

- Manejo del aburrimiento.
- Identificación de las causas de un problema.
- Toma de decisiones realistas antes de iniciar una tarea.
- Determinación de la propia competencia para realizar una tarea.
- Identificación y búsqueda de información necesaria para una tarea.
- Priorización de problemas.
- Análisis de opciones o posibilidades para elegir la mejor.
- Concentración en una tarea o actividad.

Bourdieu (1999), sociólogo francés, ha realizado diversos estudios en los cuales muestra que la miseria del mundo no es otra cosa que la incomprensión y la intolerancia entre personas que, estando físicamente próximas, se encuentran lejos en el plano afectivo, social e incluso moral.

#### *Manejo de conflictos*

El conflicto ha acompañado a la especie humana desde sus orígenes hasta el día de hoy (Molina y Muñoz, 2004). La palabra conflicto proviene del latín y está conformada por el prefijo “con” que significa convergencia o unión y el participio *fligere* que significa golpe, así conflicto significa el golpe junto, pelea o pleito (Etimologías de Chile, 2012).

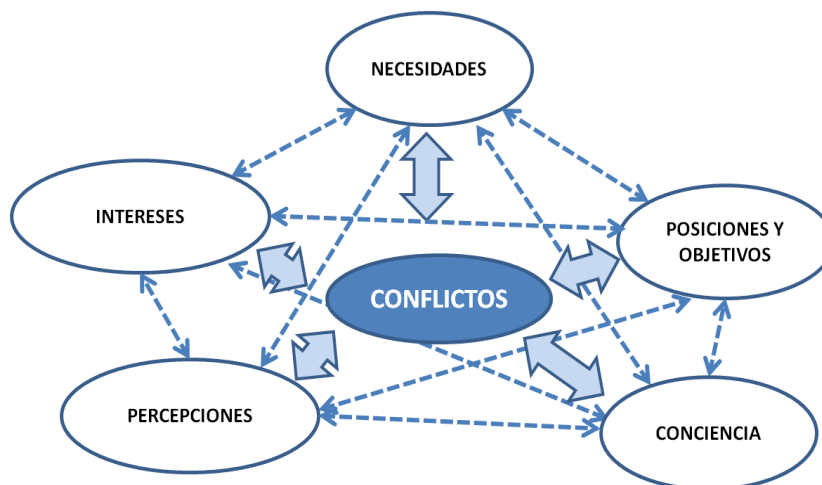
Desde un punto de vista más constructivo, Molina y Muñoz (2004) plantean que el conflicto también constituye un ámbito de cambio, variación y elección entre diversas posibilidades. Implica la capacidad de socializar las divergencias y convertirlas en energía creativa, lo cual ha cifrado el éxito de la especie.



En efecto, Hirmas y Carranza (Citados en UNESCO, 2009) plantean que desde una visión positiva el conflicto cuenta con el potencial de beneficiar a todos los involucrados pues constituye una buena oportunidad para que crezcan y se desarrollen tanto los individuos como la sociedad de la que forman parte.

Molina y Muñoz (2004) considera que el conflicto se relaciona con la cultura, ya que ésta aporta nuevas vías para la gestión de algunas de las problemáticas con las que se enfrentan los seres humanos. Es decir, las variaciones culturales son esenciales para comprender la dinámica de los conflictos, para comprender la manera de dar soluciones distintas a problemas similares en ámbitos diferentes (Molina y Muñoz, 2004).

Molina y Muñoz (2004) establecen que al analizar y abordar un conflicto es necesario tomar en cuenta las circunstancias en las que se presenta, en las cuales entran en juego el nivel de conciencia de quienes tienen el conflicto, las percepciones e intereses que se detonan, las necesidades que se pretenden cubrir, así como las posiciones y objetivos de los involucrados (Esquema 14).



Esquema 14. Conflicto. Circunstancias (En: Molina y Muñoz, 2004)

Así mismo, plantean la importancia de regular y resolver los conflictos, entendiendo por regulación la capacidad para proponer reglas que favorezcan el diálogo y la apertura de quienes tienen la divergencia. En este contexto, entienden por resolución la desaparición del conflicto (Molina y Muñoz, 2004).

La regulación supone que un conflicto no termina con la actuación de alguna de las partes sino que éstas reconocen la situación en la que se encuentran, las causas del conflicto y los cambios que deben realizar para resolverlo en relación a normas de conducta, actitudes y estructuras (Molina y Muñoz, 2004).

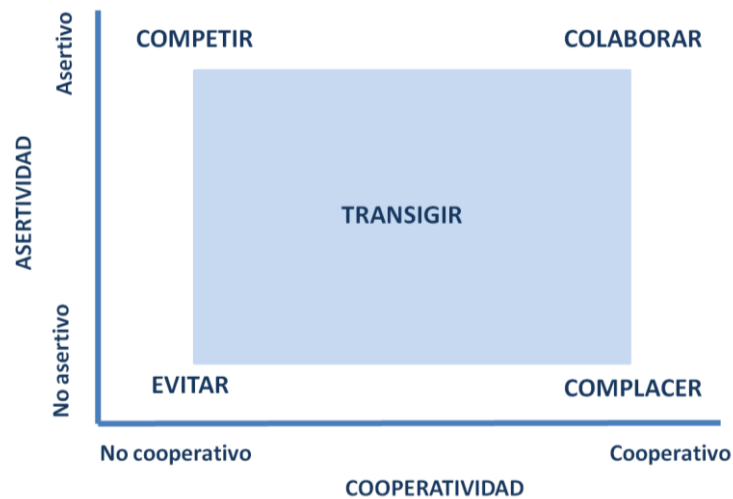
De ahí la importancia de evaluar el comportamiento de un individuo en situación de conflicto, entendida como las circunstancias en las que los intereses de dos personas parecen incompatibles (Pascal, 2003).

De acuerdo a Pascal (2003), la evaluación del comportamiento de una persona ante una situación de conflicto debe realizarse a partir de dos dimensiones:

- *Asertividad*: referente al grado en el que la persona busca satisfacer sus propios intereses.
- *Cooperatividad*: relativo al grado en el que un individuo busca satisfacer los intereses de otro.

A partir de estas dos dimensiones define cinco estilos específicos para manejar conflictos, a saber: competir o forzar; colaborar o resolver el problema; transigir o compartir; evadir o retirarse, y complacer o mantener la calma.

Gráficamente, se puede considerar la interacción entre dimensiones y estilos de manejo de conflictos, de la siguiente manera (Esquema 15):



Esquema 15. Manejo de conflictos. Dimensiones (Basado en Pascal, 2003)

A continuación se describirán cada uno de los cinco estilos de manejo de conflictos (Pascal, 2003):

*Competir o forzar*: Implica el máximo de asertividad y el mínimo de cooperatividad. Cuando un individuo emplea el estilo competitivo significa que persigue la consecución de sus propios intereses a costa de otra persona. Este estilo está orientado al poder. El sujeto que compite está dispuesto a utilizar cualquier estrategia con tal de obtener lo que se ha propuesto. Su deseo es “ganar” o “tener la razón” sin importar las consecuencias o implicaciones que esto tenga.

De acuerdo a Pascal (2003) este estilo es útil cuando se requiere una acción rápida y decisiva, por ejemplo, en alguna emergencia. También puede utilizarse en situaciones de importancia en las que se requieren implementar cursos de acción impopulares, por ejemplo, cuando se requiere imponer disciplina.

*Complacer o mantener la calma*: implica el máximo de cooperatividad y el mínimo de asertividad. Se trata del estilo diametralmente opuesto al de “competir”. El individuo complaciente renuncia a sus propios intereses con tal de satisfacer los intereses de otras personas, y es capaz de sacrificarse con tal de que los otros estén bien. Este estilo fundamenta la generosidad desinteresada

o la caridad. Implica obedecer a otro aunque se preferiría no hacerlo o ceder ante el punto de vista de los demás aunque no se esté de acuerdo.

Se emplea cuando la persona reconoce que está en un error, cuando desea escuchar una mejor posición, para aprender de otros, para mostrarse como razonable. Cuando la situación es más importante para la otra persona, como gesto de buena voluntad, para reforzar la propia reputación, cuando competir implica mayor daño que beneficio, cuando se está en desventaja. Cuando es importante preservar la armonía y el orden. Para promover el desarrollo del otro (Pascal, 2003).

*Evadir o retirarse:* Tiene un mínimo de asertividad y de cooperatividad. El individuo evasivo no persigue sus propios intereses ni los de otros. Evita discrepar con otros a través de la diplomacia, pospone las discusiones o se retira de situaciones amenazantes, en suma, rehúye el conflicto.

Se aplica en situaciones triviales, de importancia pasajera o cuando apremian situaciones más importantes. Cuando se tiene poco poder y no hay oportunidad para satisfacer los propios intereses. Cuando el daño que pueda generarse al enfrentar un conflicto sobrepasa los beneficios de su solución (Pascal, 2003).

*Colaborar o resolver el problema:* Busca el máximo de asertividad y de cooperatividad. Se encuentra en el punto diametralmente opuesto a la evasión. La persona colaborativa se esfuerza por conciliar los intereses de otros con los suyos, trabajando para encontrar una solución que satisfaga ambos grupos de intereses.

Implica analizar la situación para identificar los intereses fundamentales de ambas partes y, de ahí, encontrar la alternativa idónea de conciliación y abordaje. Aprovecha el conflicto para aprender, establecer alianzas, encontrar soluciones creativas y consolidar las relaciones interpersonales.

Se usa para hallar una solución integrativa, cuando los intereses de ambas partes son sumamente relevantes. Cuando el objetivo es aprender. Para enriquecer el propio punto de vista. Para lograr compromiso y consenso. Para disipar resentimientos.

*Transigir o compartir.* se encuentra en el punto medio entre la asertividad y la cooperatividad. Una persona que transige busca encontrar una solución conveniente, aceptable y que parcialmente satisfaga a ambas partes. Implica ceder hasta cierto punto sin renunciar del todo a los propios intereses, enfrentando la situación en la que se tiene discrepancia pero sin explorarla a profundidad. Implica una postura equilibrada respecto a los otros estilos. El que transige parte de las diferencias, intercambia concesiones y procura una posición intermedia.

Resulta útil cuando las metas son moderadamente importantes y no requieren el desgaste que implican estilos más asertivos. Cuando los opositores tienen igual poder y están comprometidos con metas mutuamente excluyentes. Para obtener acuerdos temporales en situaciones complejas o lograr soluciones rápidas cuando se trabaja contra reloj.

Pascal (2003) plantea que los cinco estilos son útiles de acuerdo a las situaciones y que cada uno de ellos implica un conjunto de habilidades sociales útiles. Así, la efectividad del estilo de manejar un conflicto depende de los requisitos y características de la situación que se afronta así como de las habilidades de los involucrados. También comenta que aunque todos los estilos pueden ser empleados por todas las personas, se tiende a utilizar un estilo más que los demás porque es más compatible con la propia personalidad, con la experiencia vivida o con la práctica. De ahí que el modo de enfrentar conflictos de un individuo sea considerado como el resultado de las predisposiciones personales y de los requisitos de la situación en que se encuentran.

Lo que se ha expuesto muestra la necesidad de promover la consciencia y el compromiso social así como la habilidad de interactuar constructivamente con los demás. Varias organizaciones reconocen esta necesidad y promueven acciones encaminadas a la construcción de una cultura de la paz basada en el respeto a los derechos humanos, a la diversidad, a la justicia y a la preservación del medio ambiente.

Así, organizaciones como Intermon Oxfam (2009) impulsan una educación para la paz y para la ciudadanía global que pretende generar una transformación

progresiva en los valores, actitudes y comportamientos en las escuelas hacia la búsqueda de la armonía personal y social. Promueven el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Por su parte, Harto de Vera (2012) considera a la mediación como una estrategia de gestión pacífica del conflicto que implica una intervención no coactiva, no violenta y no obligatoria de un tercero para promover la resolución de un conflicto entre dos personas.

### **2.2.2. La vida emocional**

En este apartado se abordarán elementos relevantes sobre la vida emocional tales como el cerebro emocional, la ontología del emocionar y la psicología de las emociones.

#### *Algunas definiciones del término emoción*

Las emociones son la clave de la supervivencia humana pues el desarrollo del cerebro reptiliano y de la capacidad de sentir y adaptarse al entorno favoreció la preservación de la especie humana. De acuerdo a Casassus (2007), la capacidad emocional impulsó al ser humano a adaptarse y transformar sus entornos internos y externos, lo cual incrementó sus posibilidades de supervivencia.

Las emociones representan un campo vital que influye en la conformación de la propia identidad y que pone al individuo en contacto con el entorno que le rodea. El mundo emocional está íntimamente ligado a quién es y cuáles son las posibilidades de desarrollo y de bienestar de un individuo.

### **2.3. Ambiente Virtual de Aprendizaje**

En la última década del siglo XX la Revolución Digital, derivada de la aparición de las Tecnologías de la Información, ha impactado todos los ámbitos de la sociedad, la vida de los ciudadanos, de las empresas, de las instituciones y de los gobiernos (Martín, 2005).

Los dispositivos tecnológicos y la internet han transformado la forma en que el hombre se comunica, organiza, trabaja y divierte, gestando una nueva sociedad basada en la información y el conocimiento (Martín, 2005).

Las características de esta Revolución Digital son mencionadas por Hiroshi Tasaka, entrevistado por Villar (2009):

- La generación de una sabiduría colectiva al abrir un espacio en el que las personas aportan sus conocimientos a la comunidad.
- La creación de nuevos productos mediante la conjunción de aportaciones de productores y consumidores.
- La promoción de la comunicación icónica, haciéndose más rápida y fácil pues no se requiere el texto escrito, ni la palabra para interactuar o exponer una idea, basta con mostrar su imagen.

Tasaka (2009) considera que la WEB ha permitido el desarrollo de lo que denomina como “la Sociedad Da Vinci” que consiste en la generación de un espacio versátil y de optimización del uso del tiempo que permite el desarrollo de todos los talentos de las personas, la autoexpresión y la auto-sanación. Define a la Internet como un lugar en el que se pueden encontrar conocimientos de todo el mundo, en el que no hay diferencias de edad, género o nacionalidad; es una herramienta que ahorra tiempo, y es un ámbito de innovación participativa.

Tal panorama lleva a considerar el impacto de la Revolución Digital en el ámbito educativo. A pesar de las dificultades que esta incorporación entraña debido a las limitaciones de índole financiera y a las resistencias de la administración escolar y de los mismos docentes, resulta relevante reconocer que la

incorporación de las tecnologías a la educación suponen una vía para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y para responder a las exigencias y retos de la sociedad del conocimiento (Martín, 2005, Barrero, 2010).

En la presente sección se abordarán las ventajas, desventajas, las amenazas y dificultades de la incorporación de las tecnologías a la educación. Se analizarán las posibilidades, limitaciones, mitos y realidades de la educación presencial y de la educación en línea. Se presentarán las características de un curso virtual. Se tratará el diseño instruccional en ambientes virtuales.

También se abordarán el sistema de gestión del aprendizaje Moodle y el aula virtual SÍGAME que brindan el ambiente en el que se diseñó el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”. Finalmente, se presentarán los programas utilizados en el diseño del curso.

### **2.3.1. Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación**

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación a la práctica educativa, incluyendo los ordenadores y el internet, así como los diversos dispositivos electrónicos, recursos y aplicaciones informacionales, sigue siendo un campo de cultivo de innovaciones educativas que impactan la formación escolar y ciudadana de un buen número de estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo.

De acuerdo a Cacheiro (2011), el concepto de tecnologías de información y comunicación (TIC) hace referencia las tecnologías avanzadas y a los métodos informáticos y de telecomunicaciones que buscan favorecer los procesos de información y comunicación.

La aplicación de estas tecnologías al proceso educativo facilita los procesos de creación de contenidos multimedia, escenarios de tele-formación y entornos colaborativos (Cacheiro, 2011).

Entre las ventajas de la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos educativos se cuentan las siguientes:



- *Se promueven procesos de aprendizaje más acordes a las características del área de estudio y de los estudiantes.* En efecto, los recursos que ofrecen las TIC brindan gran versatilidad en relación al tipo de actividades que pueden desarrollarse en las plataformas virtuales de aprendizaje, permitiendo que el docente seleccione aquellas que mejor se adapten al tipo de contenidos y competencias que desea desarrollar. Además permiten responder al perfil del estudiante, particularmente a su estilo de aprendizaje a modo de promover procesos que le permitan el desarrollo de las competencias propias de la asignatura que se está abordando. Marqués (2011) considera este fenómeno como una de las ventajas de la incorporación de las TIC a la educación.
- *Brindan mayor versatilidad a las actividades formativas.* Vinculada con la ventaja anterior, las TIC brindan varios recursos para promover el aprendizaje, tales como textos interactivos, audios, videos e imágenes, entre otros. Existen recursos como los chats, el correo electrónico y los foros de discusión, entre otros, a través de los cuales el estudiante puede entrar en interacción con el profesor y con sus compañeros, de manera sincrónica y asincrónica. Además se cuenta con aplicaciones y recursos que permiten el diseño de actividades lúdicas para reforzar el aprendizaje como son el memorama y crucigramas, entre otros. Marqués (2011) habla de los nuevos instrumentos que ofrecen las nuevas tecnologías, mostrando la gran riqueza de recursos con los que se cuentan.
- *Permiten un seguimiento personalizado.* A través de los recursos que ofrecen las plataformas virtuales de aprendizaje es posible tener un registro controlado del desenvolvimiento del estudiante en un curso virtual. Además de visualizar sus participaciones y los trabajos que sube a la plataforma de aprendizaje, es posible brindar una retroalimentación puntual a todas las participaciones del estudiante. Además, proporcionan información sobre los días y horas exactas en las que el alumno ingresa a la plataforma, los lugares a los que accede así como el tiempo que permanece en cada sección y en general en el curso. Esto permite seguir paso a paso el desenvolvimiento del estudiante y brindarle los apoyos que

requieren de acuerdo a sus necesidades, intereses y capacidades, es decir, se desarrolla un curso a la medida de cada usuario. Esto es particularmente cierto en plataformas como Moodle. Esta ventaja es considerada por Marqués (2004) como parte de los recursos educativos digitales y de las actitudes y habilidades de los profesores.

- *Favorecen la interacción entre todos los participantes.* Por la estructura de las plataformas virtuales de aprendizaje y en general de los recursos informatizados, se facilita el intercambio entre los alumnos y con el profesor. Esto ayuda al desarrollo de las competencias de comunicación, principalmente escrita. Los participantes cuentan con espacios que les permiten interactuar tanto de manera formal a través de los foros de discusión, como informal en los foros tipo “cafetería”. Los usuarios pueden participar todo lo que quieren y con quien quieren, de acuerdo a sus intereses y búsquedas personales. También existen recursos que permiten la comunicación oral como *Skype* que puede ser insertado en un curso virtual. Marqués (2011) cataloga esta posibilidad de interacción como una de las nuevas funcionalidades que aportan las TIC a la educación.
- *Las personas trabajan a su propio ritmo. Las plataformas virtuales de aprendizaje se adaptan al tiempo y los ritmos de los participantes.* En efecto, el usuario elige el mejor horario para ingresar a la plataforma y puede tomarse el tiempo que necesite para cumplimentar sus actividades y tareas, de acuerdo a un calendario que se entrega al inicio del curso. Aunque por supuesto es necesario que los participantes se sujeten a fechas límite de entrega, en general los cursos virtuales se manejan con gran flexibilidad y permiten al participante profundizar todo lo que quiera así como adecuar el desarrollo del curso a sus propios horarios, permitiendo combinar los procesos educativos con otras actividades como el trabajo, la familia y la vida social. Esto es considerado como una de las ventajas de la incorporación de las TIC a la educación por Marqués (2004 y 2011).

- *Los procesos formativos son más flexibles y abiertos.* Esta ventaja se deriva de las ya expuestas. Como se menciona el participante tiene la libertad, dentro de ciertos márgenes, de ir adecuando el curso a sus propias necesidades, intereses y posibilidades. Así, si el alumno cuenta con tiempo disponible para adelantar tareas puede hacerlo, del mismo modo que si tiene un periodo muy intenso de trabajo que le impide incorporarse a la experiencia virtual de aprendizaje puede posponer un poco su participación y reincorporarse en cuanto pueda. Esta flexibilidad también se refiere a la posibilidad de enriquecer el curso con nuevos materiales, enfoques y puntos de vista. Además permite la interacción de personas que cuentan con distintas formaciones e ideologías, edades, experiencias, etc., siempre y cuando cumplan con los requisitos de ingreso al curso. En este sentido, Marqués (2011) habla de nuevas destrezas y el desarrollo de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje derivados de la incorporación de las tecnologías a la educación.
- *Se trascienden las barreras espacio-temporales.* De acuerdo a Marqués (2004 y 2011) ésta es una de las principales aportaciones de la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso educativo. En efecto, a través de las plataformas virtuales es posible cursar estudios en cualquier institución del mundo que ofrezca esta modalidad educativa. Así mismo, permite interactuar con personas de distintos lugares e idiosincrasias debiendo tener como elementos en común el idioma, el interés por el tema abordado y realizar las gestiones establecidas por quien organiza el curso para formar parte del mismo. Además, quien participa en el curso virtual puede llevar a cabo sus acciones en cualquier lugar en el que cuente con un ordenador (en su casa, en la oficina, en una cafetería, etc.) y en cualquier horario, es decir, puede llevar su curso a cualquier lugar y participar en cualquier momento.
- *Se favorecen los procesos de comunicación.* Debido a la amplia variedad de recursos que ofrecen las plataformas virtuales de aprendizaje, se facilita la comunicación entre los participantes en un espacio formativo virtual. Es posible que el participante pueda entablar una comunicación

de uno a uno con su profesor o con cualquier participante del curso. Puede hacerlo de manera sincrónica a través del chat y también de manera asincrónica a través de los foros y del correo electrónico. Así mismo, es posible intervenir todas las veces que sea necesario para aclarar cualquier participación o indicación. Esto permite que las personas se sientan más seguras de las acciones que emprenden en la plataforma y puedan contar con una retroalimentación permanente sobre su desempeño. Area (1998) alude a este fenómeno como el universo mediático y Marqués (2011) como nueva funcionalidad de la educación.

- *Posibilita la interacción con la información:* Las TIC no sólo permiten un nutrido intercambio entre los participantes de un entorno virtual de aprendizaje sino que también favorecen la construcción del conocimiento. El participante puede irse apropiando a su propio ritmo y con su propio estilo de los materiales y contenidos que va abordando y puede allegarse de otros materiales para aclarar, ampliar o profundizar los contenidos, a través de los motores de búsqueda disponibles en internet como Google, Altavista y Netscape, entre otros. Esto resulta muy ventajoso pues el participante toma el control de su propio proceso de aprendizaje, además de que puede nivelarse con el resto del grupo, así que aquellos que son neófitos en el tema pueden acceder a textos más sencillos que les permitan hacerse del lenguaje y de las unidades de conocimiento básicas para comprender los planteamientos del curso, así mismo, permite a los más avanzados profundizar aún más en los contenidos. Marqués (2011) plantea esto como una de las ventajas de la incorporación de las TIC a la educación.
- *Favorece los procesos de evaluación continua.* Como se mencionó anteriormente, las plataformas virtuales de aprendizaje permiten tener un seguimiento puntual de cada participante y retroalimentar permanentemente su desempeño. De ahí que los procesos de evaluación se verifiquen de manera continua a modo de realizar los ajustes pertinentes a las actividades del curso así como brindar los apoyos necesarios a los participantes de acuerdo a su grado de avance. También

permite brindar información al estudiante para que emprenda las acciones que le permitan corregir aquellos procesos que lo desvíen de los objetivos del curso y, finalmente, otorgar una calificación por los logros alcanzados. Ventaja planteada por Marqués (2004) y que requiere una formación especializada de los docentes así como la disponibilidad de recursos digitales.

- *Es posible hacer ajustes de acuerdo a los perfiles de los estudiantes.* Ya que en las primeras sesiones se exploran los perfiles de quienes participan en el curso y se identifican sus áreas de interés y nivel de manejo del tema, es posible realizar algunos ajustes al curso ya sea adicionando y variando actividades, atendiendo algunos prerrequisitos o modificando partes del curso de modo que el mismo sea apropiado para el aprendizaje de los participantes de acuerdo a sus perfiles (Marqués, 2004).
- *Brindan varios beneficios económicos, sociales y culturales de las tecnologías a quienes las utilizan.* De acuerdo a Fainholc (2005) una de las ventajas del uso inteligente de las TIC se refiere a la generación de más oportunidades de desarrollo personal, profesional y económico así como la posibilidad de relacionarse con más personas, de distintas regiones y países, y amplían sus horizontes culturales al entrar en interacción con personas de distintas nacionalidades, derivada de la incorporación del uso de las tecnologías a la vida cotidiana, el trabajo y a procesos formativos académicos y profesionales.
- *Las TIC facilitan y potencian el aprendizaje humano.* en el sentido de que se van adaptando a los estilos de aprendizaje de los usuarios y al mismo tiempo promueven el desarrollo de ciertas competencias que los proyectan a nuevos horizontes de aprendizaje pues les permiten diversificar sus recursos y estrategias para aprender y abren sus horizontes en aras al desarrollo de todo su potencial. Esto se ve reforzado por un nuevo discurso pedagógico que invita a un cambio en el modo de

desarrollar el proceso educativo al incorporar las nuevas tecnologías a la educación (Area, 1998).

Algunas desventajas de la incorporación de las tecnologías a los procesos educativos son las siguientes:

- *La carencia de infraestructura, equipos y conectividad que impide la incorporación generalizada de las tecnologías a la educación.* Aunque se ha ido generalizando la incorporación de las tecnologías en las instituciones educativas existen amplios sectores que aún no logran el acceso a estos recursos sobre todo en los países subdesarrollados. Se identifican también fuertes desniveles en cuanto a la calidad y actualidad de los recursos y equipos. Es indiscutible que las diferencias económicas, socioculturales e incluso ideológicas han impedido una instauración universal de lo que se ha denominado sociedad del conocimiento, esto pone en desventaja a sendos sectores de la población mundial que sufren la exclusión del uso de las tecnologías. Area (1998) proporciona información estadística a este respecto en la sociedad española, destacando que sólo el 3% de la población de este país tiene acceso a internet.

Por su parte, la Encuesta en Hogares sobre Disponibilidad y uso de las Tecnologías de la Información aplicada por el INEGI reveló que a mayo de 2010 en México 38.9 millones de personas son usuarios de una computadora y 32.8 millones tiene acceso a internet de 110 millones de habitantes, es decir, sólo el 35% son usuarios de una computadora y casi el 30% tienen acceso a internet (INEGI, 2011).

- *Barreras culturales e ideológicas que generan resistencia por parte de los profesores para aprovechar todo el potencial que las tecnologías pueden ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje.* En efecto, algunos docentes consideran que la incorporación de las tecnologías en las actividades de clase y extra-clase es difícil y onerosa, e incluso la consideran un obstáculo para la enseñanza. Afortunadamente, son cada vez más los profesores que se han ido convenciendo de las bondades de la incorporación de las tecnologías a los procesos aúlicos. Por otro lado, se plantea el fenómeno de

estereotipar las pautas de conducta cultural y la mercantilización de la cultura que convierten a la educación en un bien de consumo más que en un proceso de humanización (Area, 1995).

- *Puede resultar muy costosa tanto a la institución como a los sujetos educativos –profesor y alumno -*. Cuando se inicia el equipamiento de una institución con computadoras, se instala la red o incluso se adquiere un servidor, la inversión es alta. Del mismo modo, la adquisición de equipos con hardware y software adecuados por parte de los profesores y de los alumnos puede resultar una erogación que sobrepasa sus posibilidades económicas. Afortunadamente, cada vez se brindan más facilidades para la adquisición de estos equipos mediante planes de financiamiento, ofertas y facilidades varias que los hacen cada vez más accesibles. Del mismo modo, se van diversificando los modos de acceder a la Red, encontrándose que en algunos países se ofrece su ingreso en lugares públicos. Esto se deriva de la consideración de los factores que se deben tener en cuenta para incorporar las TIC a las actividades de los centros educativos (Area, 1995 y Marqués, 2004).
- *Puede demandar mucho tiempo de atención por parte del tutor*. Como se menciona en la sección de ventajas, las plataformas virtuales de aprendizaje permiten dar un seguimiento personalizado a los participantes, saber de manera detallada su desenvolvimiento en el curso, más allá de las entregas formales, y realizar ajustes “a la medida” de los estudiantes. Todas estas ventajas implican una importante inversión de tiempo por parte del docente o del grupo de diseñadores del curso que deben realizar las modificaciones pertinentes. En particular, sostener una comunicación principalmente escrita, en la que el docente debe leer todas las participaciones y trabajos de sus tutorados y brindar retroalimentación escrita conlleva la inversión de muchas horas de trabajo. Una forma de resolver esto es contar con un equipo que trabaje con un número reducido de participantes, esta solución aunque adecuada para el docente suele ser onerosa para la institución que lo soporta. A pesar de estas dificultades, hay que tener presente que el docente, al igual que el estudiante, cuenta con flexibilidad de tiempo y espacio para cumplir

con sus responsabilidades y que la WEB, en particular la WEB 3.0 y sus redes semánticas brinda diversos recursos para facilitar su tarea. Manuel Area (1995) hace mención de la enorme cantidad de tiempo que se dedica al uso de los medios informatizados que lleva a una saturación informática. A esto se suma la necesidad de una formación especializada que no siempre es accesible a los docentes (Marqués, 2011).

- *Es más fácil que el participante evada sus responsabilidades de aprendizaje.* El e-learning exige del que participa un gran compromiso y persistencia ya que es muy fácil evadir las responsabilidades que conlleva comprometerse con un proceso educativo de esta naturaleza. En efecto, el participante puede abandonar con cierta facilidad el curso dejando de ingresar al mismo, también puede posponer el cumplimiento de sus responsabilidades ignorando los mensajes y recordatorios que pueden ser enviados a su correo electrónico. Puede así mismo, dosificar su participación en los distintos espacios del curso, cumpliendo con lo básico para ir aprobando el curso. Mantenerse en un buen nivel de desempeño en este tipo de cursos exige un alto grado de motivación sostenido por el participante y alimentado por los tutores del curso. Esto implica también un gran compromiso de parte de los tutores quienes deben acompañar diligentemente a los usuarios y ser suspicaces para identificar los momentos de incertidumbre o frustración de los alumnos a modo de brindarles el apoyo que les permita superar estos pequeños baches y mantenerse en formación.
- *El acceso a las TIC se rige por una lógica de mercado:* El mercado de los ordenadores y demás dispositivos electrónicos así como el de la WEB genera una fuerte presión a los usuarios que son visualizados como consumidores. Así que la venta de los dispositivos de nueva generación, de nuevos programas y aplicaciones así como la rápida obsolescencia de los equipos imprime una fuerte presión sobre los bolsillos de las instituciones y de los particulares. Así mismo, la WEB se ha erigido como un gran mercado que requiere de recursos significativos para mantenerse en ella. Aunque existe un esfuerzo importante por la generación de software libre y espacios de acceso abierto, lo cierto es que nuevas legislaciones y las tendencias del



mercado hacen que los usuarios se vean presionados a pagar altos costos por mantener su permanencia en la WEB. Area (1995) plantea los riesgos de la mercantilización de la educación y de la incorporación de las TIC en el espacio educativo.

- *No lograr una alfabetización digital o informacional universal:* Esta alfabetización es el nuevo reto a la escuela. Lamentablemente, la alfabetización convencional universal no se ha logrado, como se constata en las cifras de seguimiento para la consecución de éste que es uno de los objetivos del milenio. Del mismo modo conseguir que todas las personas manejen de manera básica los recursos informacionales parece una meta difícil de alcanzar. Area (1998) plantea que solamente las clases socioeconómicas media y alta tienen acceso a las redes privadas de enseñanza que utilizan las tecnologías.

Con base en lo anteriormente expuesto, pueden identificarse los ámbitos de oportunidad y las amenazas que se derivan de la incorporación de las TIC en la educación. Entre las oportunidades pueden identificarse las siguientes:

- *Generar políticas sociales y educativas que compensen las desigualdades en el acceso a las TIC.* Este es uno de los principales retos de los gobiernos de todos los países y que ha sido expuesto en distintos foros y organizaciones. Ya sea como parte de sus planes de desarrollo, como parte de los objetivos de los proyectos educativos nacionales o como un proyecto autónomo es urgente que los gobiernos se pronuncien a este respecto y elaboren planes y estrategias que hagan posible el acceso universal a los recursos informacionales. Area (1998) plantea la importancia de formular políticas públicas encaminadas a garantizar el acceso a las nuevas tecnologías para evitar la segmentación y separación de las distancias culturales y económicas. Por su parte, Marqués (2011) establece tres posibles reacciones de los centros educativos al requerir incorporar las TIC a sus procesos estableciendo los escenarios tecnócrata, reformista y holístico.

- *Bien encausadas y asegurando la cobertura universal, pueden mejorar la calidad de vida de las personas y de los grupos sociales.* En efecto, las tecnologías facilitan la vida de las personas y de los grupos y les permiten mejorar la calidad de su existencia. En particular la WEB abre una ventana de oportunidades a sus usuarios permitiéndoles acceder a una gran cantidad de recursos, al conocimiento y al establecimiento de vínculos virtuales que bien manejados pueden mejorar de manera significativa su vida, la de sus grupos e incluso la de la sociedad de la que forman parte. Fainholc (2005) las considera como parte de la formación de una ciudadanía digital.
- *Las TIC pueden tener efectos sustantivos en la formación política de la ciudadanía, en la configuración y transmisión de ideas y valores ideológicos, en el desarrollo de actitudes hacia la interrelación y convivencia.* La WEB se ha constituido en un recurso de comunicación sin precedentes que le permite a los usuarios expresarse libremente en diferentes espacios y entrar en contacto con personas que de otro modo jamás habrían podido conocer y mucho menos entablar algún tipo de vínculo con ellas. Espacios diversos de ejercicio de la ciudadanía, de lo que se denominó ciudadanía global, se abren en la WEB sensibilizando a las personas y facilitando el camino hacia un ejercicio más responsable de la democracia.
- *La posibilidad de una alfabetización digital o informacional.* Aunque como se menciona en el apartado anterior, aunque se verifican ciertas dificultades para la alfabetización digital o informacional universal, también es cierto que existen cada vez más recursos y estrategias para que más personas logren desarrollar lo que se ha denominado competencias informacionales. Manuel Area (1998) plantea que las dos condiciones para tener acceso a la cultura y a la información vehiculada por las tecnologías es: contar con los recursos económicos para adquirirlas y contar con el conocimiento de su manejo. Por su parte, Marqués (2011) alude a esta alfabetización como parte de las nuevas funcionalidades de las TIC aplicadas a la educación.

- *Potenciar el acceso y participación democráticos en las redes de comunicación a los grupos y comunidades que están marginados de la evolución tecnológica, a través de la educación no formal.* En efecto, existen sectores de la población mundial cuyas condiciones de vida les hacen casi imposible el acceso a la educación formal, para estos sectores la educación no formal apoyada en las tecnologías puede significar una magnífica oportunidad para avanzar en procesos formativos que marquen la diferencia para su propia vida y para la de su comunidad. Area (1995) plantea esto como el reto que el sistema educativo tiene para innovarse y reformarse, el cual exige acciones concretas de parte de directivos, maestros y padres de familia.

También se reconocen las siguientes amenazas:

- *Existe el riesgo de segmentar y ahondar las distancias económicas y culturales entre quienes tienen acceso al desarrollo tecnológico y quienes están excluidos del mismo.* Reconociendo que un amplio sector de la población mundial aún no se ha podido incorporar al progreso tecnológico, su falta de acceso a estos recursos empobrece sus perspectivas formativas y de desarrollo económico y socio-cultural. Así, Area (1998), plantea el riesgo de aumentar la segmentación digital debido a la ausencia de políticas sociales y educativas pertinentes.
- *Un discurso educativo reduccionista y parcial puede limitar la aplicación de las TIC a los procesos individuales de aprendizaje.* En efecto, la resistencia que sectores educativos conservadores siguen presentado respecto a la incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje pone en riesgo la innovación educativa y genera resistencias o, al menos, desconfianza para incorporar su uso de manera regular en las aulas y en las actividades extra-clase. Es lo que Area (1995) denomina como “política del avestruz” del medio educativo.
- *Pueden generar una situación de marginalidad cultural, de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad de los usuarios.* En relación con el primer punto expuesto en este apartado, de mantenerse las diferencias en cuanto acceso de las tecnologías de los sectores marginados de la población, pueden

generarse niveles de exclusión y discriminación que vulneren aún más a los que menos tienen. Este punto es sustentado por Area (1995 y 1998) quien plantea que la desigualdad tecnológica puede generar desigualdad cultural.

### **2.3.2. Sistema de gestión del aprendizaje Moodle**

En este apartado se hablará de la plataforma Moodle en la cual se desarrolló el curso virtual educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” con el cual se pretende impactar los estados emocionales, las habilidades sociales y los estilos personales de manejo de conflictos de los participantes en el presente estudio.

Para Cacheiro (2011, p. 71) las fases del diseño instruccional son:

- *Objetivos competenciales:* En los que se establecen los resultados de aprendizaje en término de competencias genéricas y específicas.
- *Contenidos:* conceptuales, procedimentales y actitudinales aplicables a contextos reales en formato tradicional y digital.
- *Metodología didáctica:* selección de estrategias que impliquen la participación activa y creativa del estudiante.
- *Actividades y tareas:* que refuercen los contenidos y sus aplicaciones.
- *Recursos:* encaminados la consecución de los objetivos educativos de nivel superior y la promoción de los procesos de indagación de los alumnos.
- *Evaluación:* diseño de mecanismos de diagnóstico, seguimiento y certificación de las competencias.

#### *¿Qué es Moodle?*

La palabra Moodle es el acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos Dinámicos). Se distribuye gratuitamente bajo licencia GPL de GNU.

El Moodle es una plataforma virtual de aprendizaje que se cataloga dentro de lo que se denominado software libre. Un software libre es aquel que una vez

obtenido puede ser usado, copiado, estudiado, modificado y redistribuido libremente. Suele estar disponible gratuitamente en Internet. (Hernández, 2005).

Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (*Open Source Course Management System, CMS*). También es conocida como un Sistema de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management System, LMS*) y como un Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment, VLE*).

Moodle ha sido reconocida como una aplicación WEB gratuita que los educadores pueden utilizar para crear sitios de aprendizaje efectivo en línea. (Hernández, 2005 y Moodle, 2012). Su popularidad se debe en parte a que puede funcionar en cualquier computadora en la que pueda ejecutarse *PHP* y soporta numerosos tipos de bases de datos. Así mismo, cuenta con un sistema muy flexible que funciona prácticamente en cualquier plataforma y que muy fácil de administrar y operar (González, 2006).

*¿Cuáles son las características de Moodle?*

Las características de Moodle pueden considerarse en dos niveles, uno técnico y otro pedagógico (González, 2006).

En el nivel técnico, Moodle se caracteriza de la siguiente manera (González, 2006):

- *Diseño modular*. Esta característica brinda gran flexibilidad a la plataforma pues permite agregar y suprimir funcionalidades en varios niveles.
- *Fácil ejecución*: Moodle no requiere cambios en el sistema operativo para ejecutarse. Puede utilizarse bajo Unix, Linux, Windows, Mac OS X, NetWare y todo sistema operativo que permitan PHP.
- *Versatilidad en manejo de datos*: Soporta las principales marcas de manejadores de bases de datos.
- *Fácil actualización*: Dispone de un sistema interno capaz de reparar y actualizar sus bases de datos cada cierto tiempo.

En el nivel pedagógico, Moodle presenta las siguientes características (González, 2006):

- *Se fundamenta en el constructivismo social*: Por lo que brinda gran importancia y favorece la interacción entre todos los participantes con la intención de promover la construcción colectiva del conocimiento y la generación de redes de conocimiento (Ballester, 2002).
- *Cuenta con una interfaz intuitiva* para facilitar la construcción de foros, chats, lista de correo, glosarios, bibliotecas, autoevaluaciones y demás funcionalidades.
- *Adaptabilidad*: Permite el diseño de cursos totalmente en línea y también puede aplicarse como complemento de la educación presencial.

### *Recursos*

Los recursos informacionales para el aprendizaje permiten propiciar la adquisición de conocimientos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales previstos en la planeación didáctica y ofrecen una gran variedad de formas para promover la consecución de los objetivos de aprendizaje, centrando el trabajo en el estudiante (Cacheiro, 2011).

De acuerdo a González (2006), pueden identificarse tres grupos de recursos en la plataforma Moodle, a saber, recursos transmisivos, recursos interactivos y recursos colaborativos.

### Recursos transmisivos

Los recursos transmisivos tienen como función principal transmitir información. Permiten la obtención de datos e informaciones actualizadas sobre la temática abordada en formato multimedia (Cacheiro, 2011).

Estos recursos son utilizados cuando el instructor desea emitir cierta información para que sea recibida con claridad por los participantes en el curso, sin esperar respuesta de los mismos (González, 2006).

Estos recursos incluyen materiales tales como textos enriquecidos por imágenes y esquemas que presentan una información de manera bien estructurada, de acuerdo a los objetivos del módulo.

Estos textos son insertados como enlaces que remiten a un archivo electrónico que puede constar de documentos de texto, como los elaborados en Word, presentaciones con diapositivas como los elaborados en PowerPoint, archivos de imagen, programas de ordenador ejecutables, archivos de CAD, archivos de audio y vídeo, etc. (González, 2006).

Otros ejemplos de recursos TIC informativos son: “webgrafía, enciclopedias virtuales, bases de datos online, herramientas web 2.0 (Marcadores sociales, YouTube, Slideshare,...), buscadores visuales, etc.” (Cacheiro, 2011, p. 73).

Los recursos transmisivos disponibles en Moodle son:

- *Página de texto*: Consiste en un texto simple que es capturado directamente en una pantalla.
- *Página WEB*: Se trata de un texto en formato HTML que se introduce a través de un editor HTML.
- *Enlace a archivo o WEB*: Se trata de un archivo disponible en el servidor para su descarga o en una página WEB externa a la plataforma. Para su uso es necesario introducir un enlace a la dirección URL correspondiente.
- *Directorio*: Brinda el acceso a una carpeta en el servidor WEB del entorno virtual de apoyo educativo (EVAE).
- *Etiqueta*: Se trata de un breve fragmento de texto.
- *Libro*: Está pensado para contener recursos textuales a modo de libro de texto.

### Recursos interactivos

Brindan a los participantes cierto control sobre la navegación en los contenidos del curso (González, 2006).

De acuerdo a González (2006), los recursos interactivos disponibles en Moodle son:

- *Lecciones*: Consiste en una serie de páginas de textos que el participante deberá leer y revisar; estas páginas contienen preguntas que el participante deberá responder para comprobar si ha comprendido el contenido revisado.

El participante, de acuerdo a la respuesta que brinde, puede ser remitido a diferentes páginas ya sea para facilitar la comprensión de los contenidos revisados, para profundizar en ellos o para avanzar a otros contenidos. A esta acción se le denomina bifurcación.

- *Cuestionarios*: Consiste en una serie de preguntas que el participante deberá responder de acuerdo a las indicaciones. Este recurso brinda la opción de brindar al participante una retroalimentación inmediata a su respuesta para favorecer el aprendizaje.
- *SCORM (Sharable Content Object Reference Model o Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Compartibles)*: Se trata de un formato estándar que permite encapsular objetos de aprendizaje con la intención de que puedan ser reutilizados en varios cursos. Los paquetes SCORM quedan insertados como un contenido o actividad más del curso.
- *Glosario*: Permite insertar información estructurada en conceptos y explicaciones a modo de diccionario o enciclopedia.
- *Tarea*. Es cualquier trabajo, labor o actividad que desarrolla el participante con miras a la consecución de los objetivos de aprendizaje y que debe ser insertado en el sitio indicado de la plataforma para su revisión, retroalimentación y evaluación.

### Recursos colaborativos

Los recursos colaborativos están orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales tanto entre el tutor y los participantes como de los participantes entre sí (Gómez, 2006).



Los recursos colaborativos permiten la participación en redes para el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje (Cacheiro, 2011).

Algunos recursos TIC de colaboración son “las listas de distribución, los grupos colaborativos, herramientas web 2.0 como las wikis y los blog, Webinar, etc.” (Cacheiro, 2011, p. 74).

Los recursos colaborativos de Moodle son:

- *Foro*. Se utiliza para la publicación de mensajes y para la promoción de intercambios y discusiones en torno a cierto contenido o planteamiento del curso.
- *Taller*: Es una actividad para el trabajo en grupo que permite a los participantes diversas formas de evaluar proyectos así como coordinar la recopilación y distribución de estas evaluaciones.
- *Wiki*: Es una página WEB accesible en modo de edición para usuarios externos, lo cual hace posible que pueda modificarse y enriquecerse, manteniéndose actualizada por comunidad de autores (González, 2006).

#### *Herramientas de comunicación*

Uno de los propósitos de la plataforma Moodle es facilitar y enriquecer la interacción entre los miembros de una comunidad, por ello brinda gran importancia a sus herramientas de comunicación.

Gómez (2006) considera que las herramientas de comunicación son un requisito para que los recursos transmisivos, interactivos y colaborativos funcionen adecuadamente.

Las herramientas de comunicación disponibles en Moodle (Gómez, 2006) son:

- *Correo electrónico*. A través de la dirección electrónica que los participantes introduzcan en su perfil se llevará a cabo la comunicación externa a la plataforma, que les permite mantenerse al día de las novedades del curso o intercambiar mensajes fuera de la plataforma.

- *Chat*. Permite mantener conversaciones en tiempo real con otros usuarios. La comunicación a través del chat es multibanda, es decir, varios usuarios pueden participar a la vez, y síncrona, es decir, se verifica en tiempo real.
- *Mensajes*. Consiste en un sistema de mensajería interna que permite intercambiar mensajes entre los usuarios sin necesidad de utilizar el correo electrónico.
- *Consultas*. Permite la realización de encuestas rápidas y sencillas entre los usuarios para pulsar la opinión en un tema concreto o realizar una votación rápida.
- *Encuestas*: Moodle ofrece encuestas predeterminadas en formato estándar consistentes en una serie cerrada de preguntas y opciones.

Etimológicamente, el término emoción viene del latín *emotio*, *-ōnis* que significa *impulso que induce a la acción*.

Sin embargo, existen un sinnúmero de definiciones de emoción (Casassus, 2007). Así algunos la definen como la respuesta a eventos que son importantes para las personas, otros como una experiencia personal que se traduce en placer o en dolor, unos más la consideran estructuras de significados en un evento que afecta a la persona, o como reacciones fisiológicas a situaciones externas. Casassus (2007) concibe a la emoción como una energía vital que une los acontecimientos externos con los internos y se encuentra en el centro de la experiencia humana interna y social.

Para Soloman (1981) las emociones son procesos neuroquímicos y cognitivos relacionados con la arquitectura de la mente —toma de decisiones, memoria, atención, percepción, imaginación— que han sido perfeccionadas por el proceso de selección natural como respuesta a las necesidades de supervivencia y reproducción.

Casassus (2007) establece que la emoción es un complejo estado funcional de todo el organismo que implica a la vez una actividad fisiológica, un

comportamiento expresivo y una experiencia interna. Así, durante los estados emocionales ocurren una serie de fenómenos fisiológicos como la alteración del ritmo cardíaco, la respiración, etc.; se verifica también una vivencia interna, personal y sólo accesible para quien la experimenta, y una manifestación externa expresada en la postura corporal, el tono de voz, la expresión facial, etc.

Para Vivas, Gallego y González (2006) las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que el individuo recibe en sus interacciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que el individuo realiza sobre cómo la información recibida va a afectar su bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepciones del ambiente, etc.

Casassus (2007) considera que las emociones conllevan las cualidades de experiencia subjetiva y de acción. Considera a las emociones como oscilaciones o movimientos del tono afectivo frente a un cambio o estímulo que tiene connotaciones afectivo-cognitivas y de acción, hacen posible la auto-conservación y la preservación de la especie. Las emociones permiten la adaptación y disponen a la acción. En suma, la emoción es la disposición corporal que determina o especifica los dominios de la acción.

Casassus (2007) también plantea que la emoción es el movimiento desde el centro de uno mismo hacia fuera (e-moción) que se expresa en un impulso. Ante este impulso pueden tomarse tres vías: actuar, suprimir el impulso o negarlo. La supresión y la negación del impulso tienen consecuencias negativas para la personas generando tensiones emocionales que pueden tornarse crónicas. De ahí la importancia de aprender a manejar las propias emociones.

Del mismo modo, considera que el afecto es una experiencia previa a la cognición por lo que lo define como una dinámica pre-reflexiva de auto-constitución del sí mismo. Desde esta perspectiva Casassus (2007) distingue cuatro niveles de afecto:

- a) *Sentimiento*: es la percepción de un movimiento o acontecimiento corporal interno.
- b) *Emoción*: es la conciencia de una tonalidad emocional constitutiva del presente y corresponde a la mente externa.
- c) *Afecto*: es la disposición propia de una secuela coherente de acciones encarnadas más largas.
- d) *Estado de ánimo*: es el nivel de conciencia más interno que se expresa en la narración descriptiva que se ubica a lo largo de una amplia extensión de tiempo.

Esta amplia gama de concepciones de la emoción muestra que se trata de un proceso multidimensional y complejo que involucra aspectos fisiológicos, cognitivo-subjetivos, funcionales y conductual-expresivos pues en toda emoción se pueden distinguir estos procesos (Gallego y Gallego, 2004).

#### *La ontología del emocionar*

Desde la perspectiva de la ontología del lenguaje de Echeverría (2003) se concibe a las emociones como resultado de los quiebres o interrupciones en el fluir de la vida; así, cada vez que se experimenta una interrupción en el fluir de la vida, se producen emociones.

Este quiebre, como interrupción en el fluir transparente de la vida, involucra un juicio de que aquello que acontece no cumple con lo que se espera que acontezca. Un quiebre, por lo tanto, es un juicio de que lo acontecido altera el curso esperado de los acontecimientos.

Todo quiebre modifica el espacio de lo posible y transforma el propio juicio sobre lo que cabe esperar. Esta transformación puede tomar dos direcciones. En algunas ocasiones, los quiebres restringirán lo que es posible, a esto le denominados quiebre negativo. Sin embargo, el quiebre también puede expandir las propias posibilidades, esto permite hablar de quiebres positivos.

Según Echeverría (2003), los quiebres en el flujo de la vida, las emociones, implican la emisión del juicio de que las situaciones o acontecimientos pueden haber sido diferentes. Así, las emociones se derivan de la posición no aceptar el curso normal de los acontecimientos porque el individuo no está satisfecho con el modo en el que se presenta una situación, teniendo la creencia de que puede haber sido mejor.

Tal procesamiento emana del nivel de satisfacción o insatisfacción gatillado por algún acontecimiento externo o por una acción autónoma. La insatisfacción con los sucesos o acontecimientos tal como están, abre al individuo la posibilidad de cambiarlos y con esto una amplia variedad de vías de acción.

Por su parte, Echeverría (2003) considera que si los acontecimientos que detonaron una emoción desaparecieran, las emociones que los acompañaban tienden a desaparecer. Establece que las emociones son específicas y reactivas pues siempre son precedidas por los acontecimientos. A través de ellas se puede analizar el modo como un suceso, acontecimiento o acción impacta en el individuo y modifica su horizonte de posibilidades.

Así, un quiebre implica un cambio en el espacio de posibilidades. Lo que antes se creía posible puede no serlo ya, y lo que antes se suponía improbable o incluso imposible puede tornarse probable o posible repentinamente. Cada vez que el individuo juzga que su espacio de posibilidades ha cambiado, sea positiva o negativamente, está enfrentando un quiebre y, por tanto, experimentando emociones.

A partir de estas aseveraciones, Echeverría (2003) considera que la emoción surge de la distinción que el individuo hace, por medio del lenguaje, del cambio en su espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos.

Cuando el individuo habla de emociones puede señalar las circunstancias particulares que las generan, es decir, puede identificar los acontecimientos que gatillan sus emociones. De ahí que Casassus (2007) considere que las emociones juegan un papel importante en la visión de futuro de un individuo; esta

visión de futuro lo lleva a experimentar alegría y optimismo si algo que sucede lo califica como bueno, o sentir tristeza o temor si lo evalúa como malo.

### *Elementos constitutivos*

Según Vivas, Gallego y González (2006), los elementos constitutivos de la emoción son:

- a) Una situación o estímulo que tiene el potencial de generar una emoción.
- b) En cada situación, el individuo procesa los datos de la misma y, a partir de este procesamiento reacciona de determinada manera.
- c) Las emociones emergen a partir del significado que el sujeto otorga a una situación determinada.
- d) La experiencia emocional surge del proceso de significación de una situación.
- e) De la emoción surge una reacción corporal o fisiológica.
- f) De la reacción corporal se deriva una expresión motora observable.

### *Tipos de emociones*

Casassus (2007), apoyándose en varios especialistas en el campo de las emociones, clasifica las emociones en tres tipos:

1. Emociones básicas o primarias: son las emociones biológicamente primitivas, importantes para el desarrollo ontogenético. Tienen expresiones faciales universales, son similares en todos los seres humanos y tienen componentes fisiológicos claros y evidentes. Las emociones básicas o primarias son: la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría.
2. Emociones secundarias: son emociones derivadas de las primarias que pueden ser producto de su combinación. Estas emociones requieren un nivel de desarrollo auto-referencial y de desarrollo cognitivo para que puedan emerger. Las emociones secundarias varían de acuerdo a su

intensidad, duración, objetivo o cualidades vivenciales, lo cual le da diferentes matices y las distingue de las emociones primarias. Así, por ejemplo, algunas emociones derivadas de la rabia son el enojo, la ira, la furia, la irritación, el disgusto, etc., de la tristeza son la pena, la melancolía, del desánimo, el descontento, etc., del miedo son la angustia, el temor, el terror, el pánico, etc., finalmente, de la alegría son la risa, el entusiasmo, la dicha, etc.

3. Emociones mixtas: Son estados emocionales más complejos derivados de las emociones secundarias. Se verifican cuando concurren de manera simultánea o entrelazada diversas emociones. Así por ejemplo, los celos son una combinación de inseguridad, rabia y tristeza y la envidia una mezcla entre la admiración y el temor. Otros ejemplos de emociones mixtas son el interés, la vergüenza, la indignación, la nostalgia o la codicia.

Por su parte, Vivas, Gallego y González (2006) las clasifican en:

- a) Emociones primarias: con una alta carga genética, presentan respuestas emocionales pre-organizadas presentes en todas las personas y culturas.
- b) Emociones secundarias: emanan de las primarias y se derivan del desarrollo individual por lo que sus manifestaciones difieren de una persona a otra.
- c) Emociones negativas: implican sensaciones desagradables derivadas de una situación valorada como dañina que movilizan recursos para el afrontamiento.
- d) Emociones positivas: implican sensaciones agradables derivadas de una situación valorada como beneficiosa y que movilizan escasos recursos para el afrontamiento.
- e) Emociones neutras: no producen intrínsecamente reacciones agradables ni desagradables y tienen la finalidad de facilitar la aparición posterior de estados emocionales.





## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se hace el planteamiento de los aspectos fundamentales del método utilizado para la realización de la presente investigación.

En el primer apartado se establecen las características generales de la población así como el cálculo del tamaño de la muestra.

En el segundo apartado se explican los instrumentos utilizados para realizar este estudio. También se presentan las características del equipo de cómputo con el que se contó para el desarrollo del curso.

En el tercero se presenta el procedimiento seguido para la realización de la investigación así como el proceso de diseño instruccional utilizado.

Finalmente, en el cuarto apartado se brinda información sobre el procesamiento estadístico de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos durante el pretest y el postest.

### **3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación**

Para la realización del presente estudio se adoptó un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Martín, 2008; Bisquerra, 2009, y Navas, 2009). Este diseño de investigación consiste en realizar una comparación intra-grupo con mediciones antes y después del tratamiento (Martín, 2008). El diseño pretest-postest con un grupo consiste en que el investigador realiza una medición, llamada pretest o prueba diagnóstica, para establecer los niveles en los que se encuentra la variable objeto de estudio, después aplica un tratamiento o intervención y a continuación realiza una nueva medida, llamada postest o evaluación, para determinar el impacto que el tratamiento tuvo en la variable estudiada (Martín, 2008 y Bisquerra, 2009).

El resultado de este diseño es la valoración del cambio que se generó desde el pretest hasta el postest, mediado por el tratamiento (Bisquerra, 2009).

La ventaja de este tipo de diseño es contar con una referencia inicial, los resultados del pretest, sobre los niveles del grupo en la variable dependiente

antes del tratamiento, de modo que puedan compararse los resultados obtenidos después del tratamiento con esta primera referencia para determinar su nivel de impacto (Hernández et al., 2006).

### 3.2. Población y muestra

En el presente apartado se establece el tamaño de la población estudiada, la fórmula para calcular el tamaño de la muestra así como las especificaciones estadísticas de la misma.

*Población:* 300 alumnos de segundo grado de una preparatoria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, turnos matutino y vespertino.

*Muestra:*

Para calcular el tamaño de la muestra se aplica la siguiente fórmula:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

Y se establecen las siguientes especificaciones (Tabla 4):

**Tabla 4. Muestra. Especificaciones**

Sistema de cálculo para un tamaño de muestra (muestreo aleatorio simple para proporciones) de Feedback Networks. <http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calculador.html>

Componentes	Valores
Tamaño de la población (N)	300
Nivel de confianza (k)	95% (1,965)
Proporción (p)	50%
Proporción que no poseen la característica	50%
Error máximo (e)	5%
Tamaño de la muestra	168

Para la selección de la muestra se utilizó el método de muestreo aleatorio, que se basa en el principio de la elección de los individuos al azar, es decir, en este tipo de muestreo cada sujeto tienen la misma probabilidad de ser elegido para formar parte de la muestra. Este tipo de muestreo permite garantizar la representatividad de la muestra al asegurar la ausencia de sesgos (Gil, 2011 a y b).

### 3.3. Características de la muestra

En este apartado se presentan las características de la muestra estudiada, información recabada mediante la ficha de datos personales que formó parte de la batería de cuestionarios aplicados en el presente estudio.

#### 3.3.1. Género

Como se observa en el Gráfico 1, la muestra está conformada por 106 mujeres y 62 hombres.

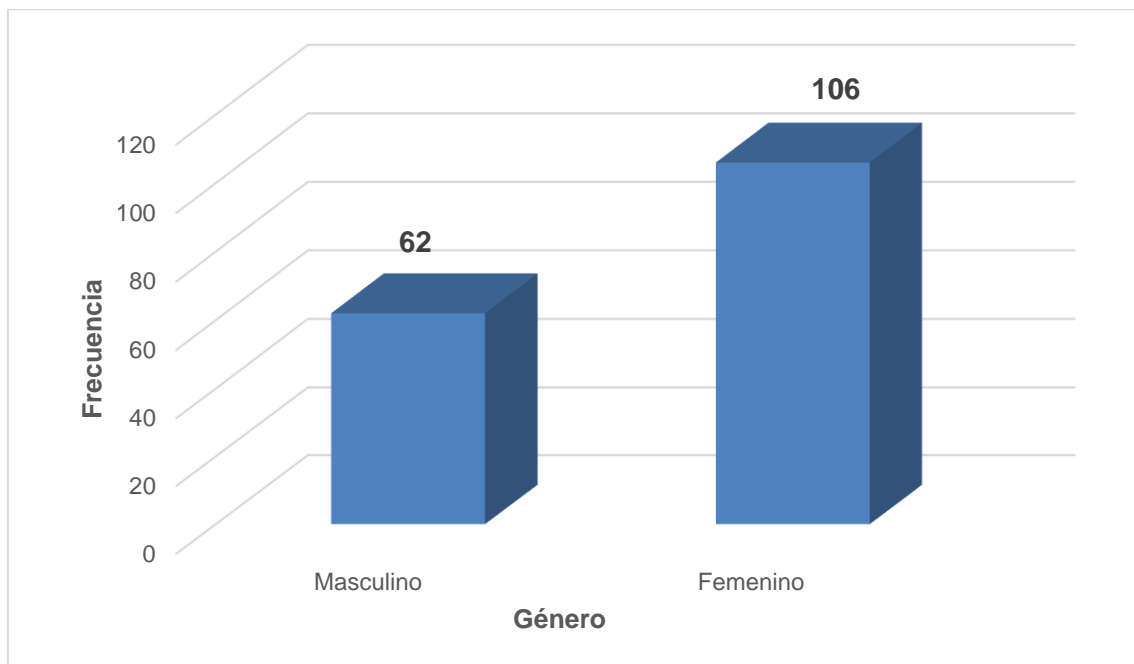


Gráfico 1. Género. (Frec.)

Esto significa que el 63% de la muestra es de género femenino y 37% de género masculino (Gráfico 2).

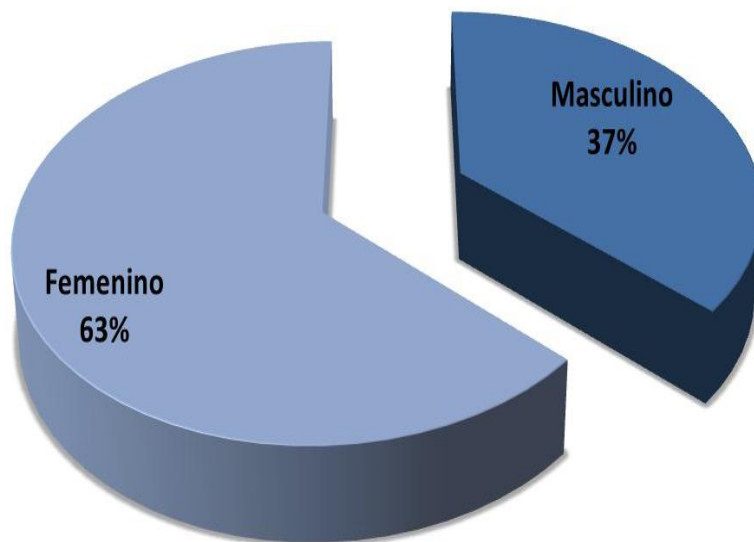


Gráfico 2. Género. (%)

### 3.3.2. Edad

Respecto a la edad de los participantes, se encuentra que 86 estudiantes cuentan con una edad de 16 años, 80 estudiantes tienen 17 años y 2 de ellos tiene 15 años (Gráfico 3).

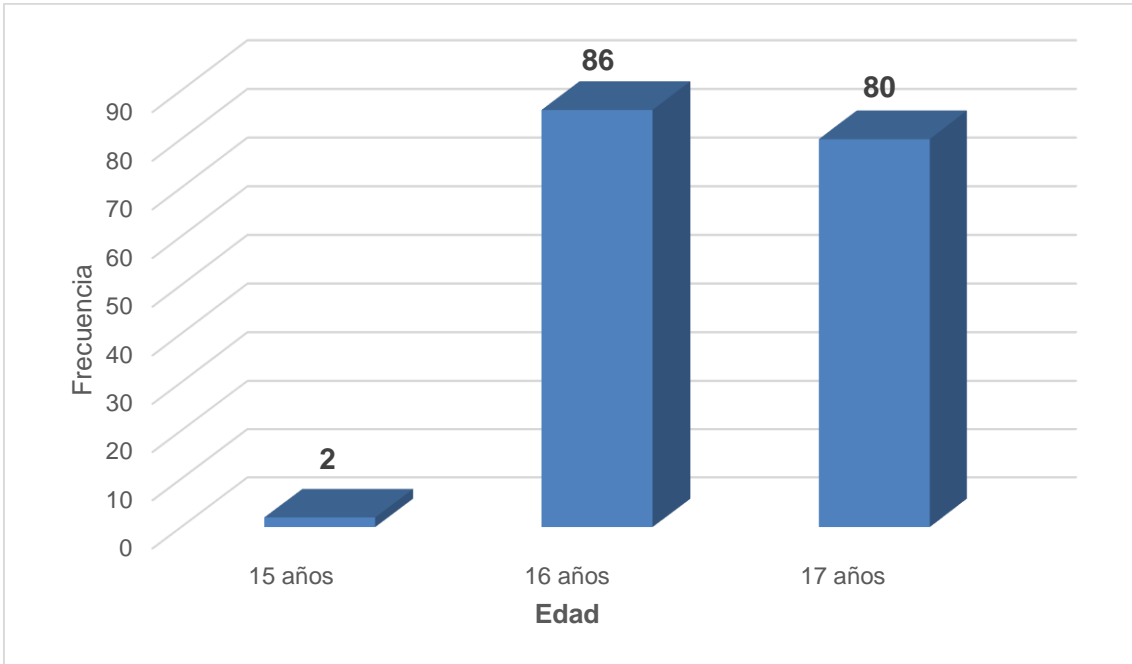


Gráfico 3. Edad. (Frec.)

Esto representa, como se muestra en el Gráfico 4 que el 51% de los participantes tienen 16 años, el 48% cuentan con 17 años y el 1%, 15 años.

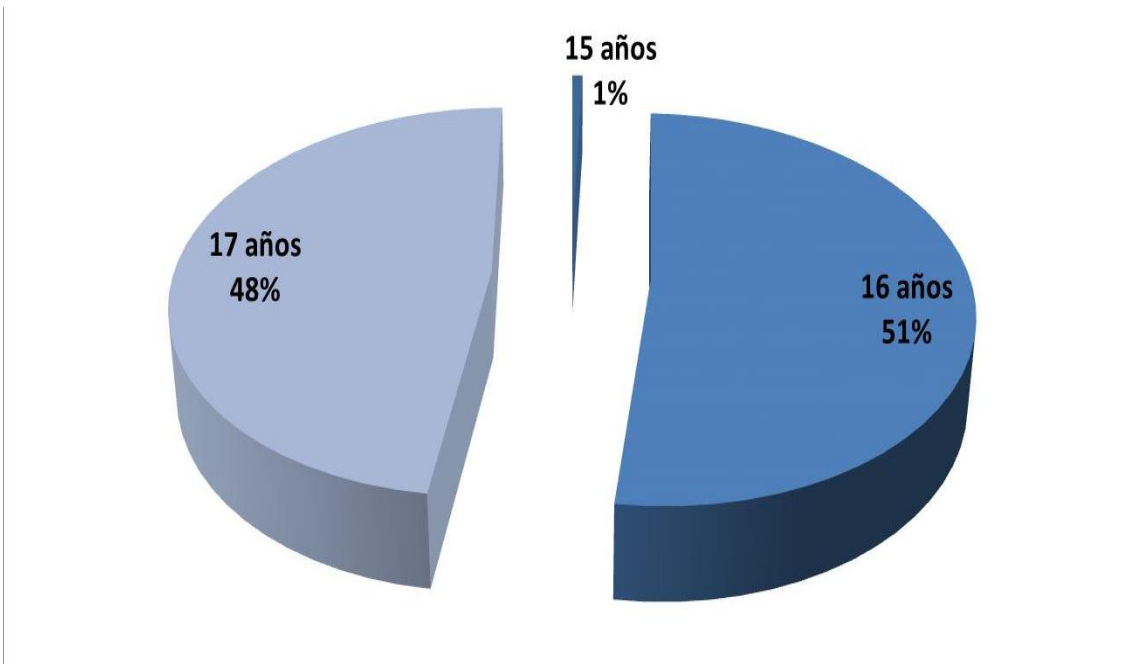


Gráfico 4. Edad. (%)

### 3.3.3. Lugar de Nacimiento

El Gráfico 5 muestra que 147 participantes son originarios del Estado de Puebla, en cuya capital se encuentra la institución de educación media superior en la que se realizó el presente estudio.

El resto de los participantes provienen de estados del norte del país, como Tamaulipas, Morelos, Jalisco y Michoacán (4 sujetos), del centro del país, como el Estado de México, el Distrito Federal, Tlaxcala e Hidalgo (13 sujetos) y del sur del país, como Quintana Roo, Chiapas, el sur de Veracruz y Oaxaca (4 sujetos).

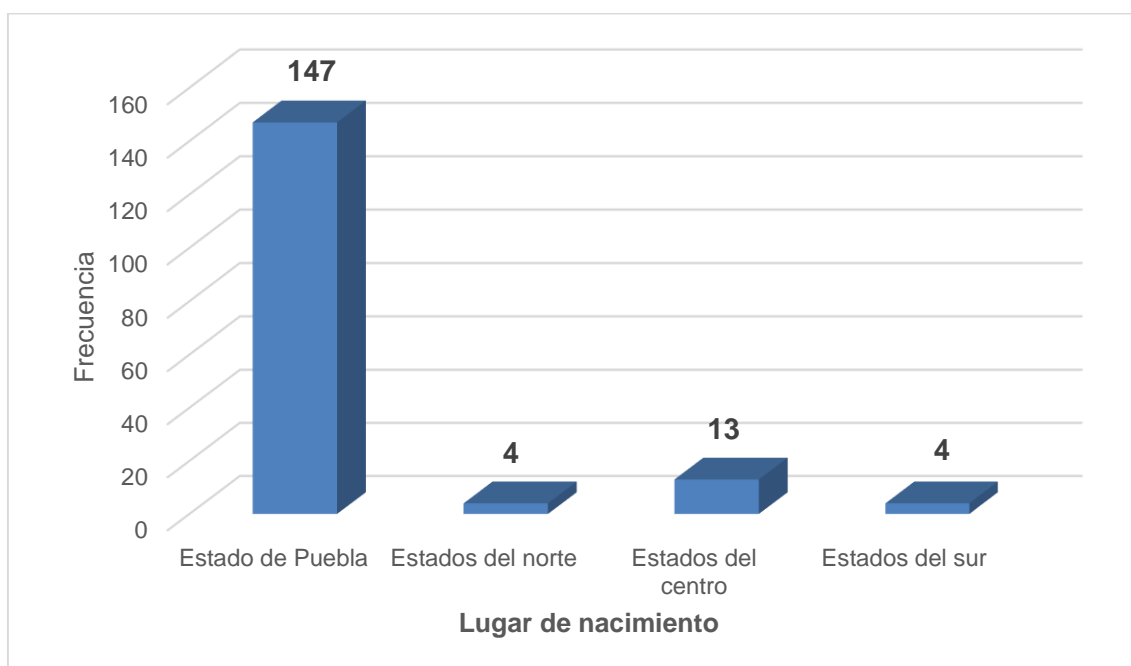


Gráfico 5. Lugar de nacimiento. (Frec.)

En el Gráfico 6 se observa que el 88% de los participantes son del Estado de Puebla, el 8% de estados del centro del país, el 2% de estados del norte y el restante 2% de estados del sur del país.

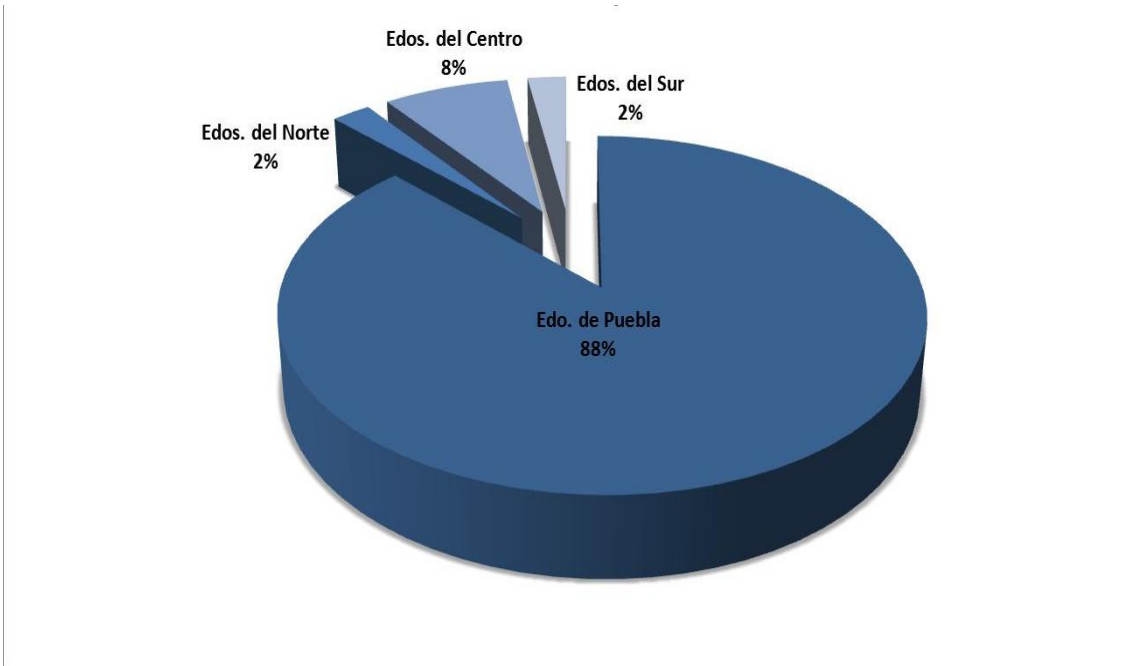


Gráfico 6. Lugar de nacimiento. (%)

### 3.3.4. Turno

Respecto al turno escolar en el que se encuentran inscritos los alumnos que participaron en el presente estudio, se observa en el Gráfico 7, que 99 sujetos pertenecen al turno vespertino y 69 sujetos al turno matutino.

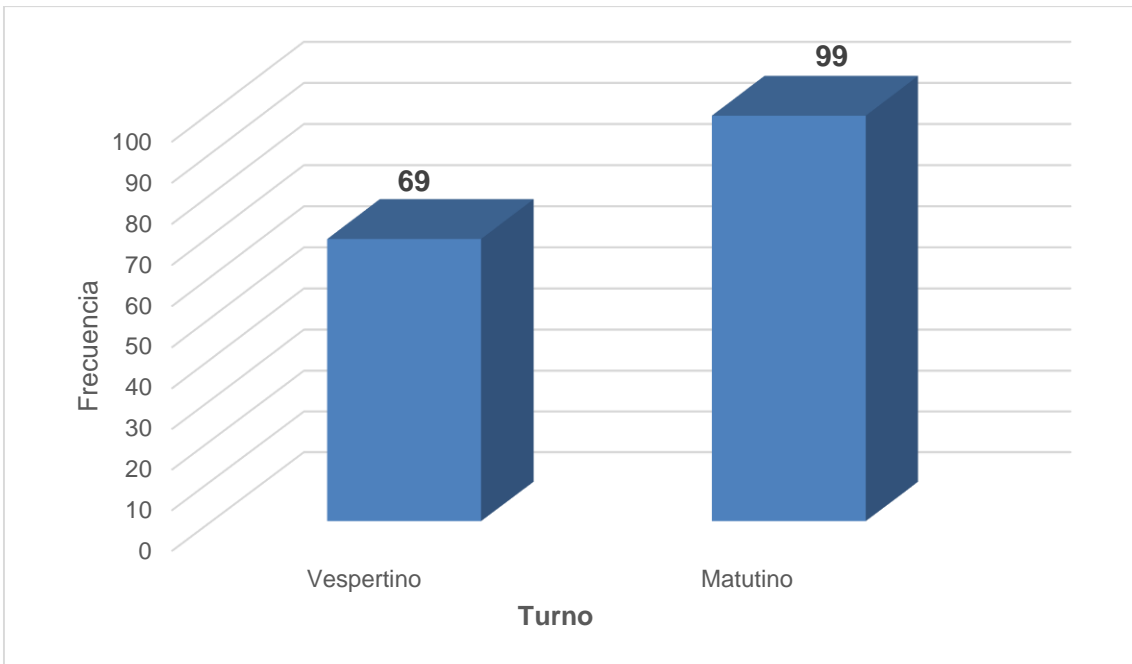


Gráfico 7. Turno. (Frec.)

Así, el 59% se encuentran inscritos en el turno vespertino y el 41% en el matutino (Gráfico 8).

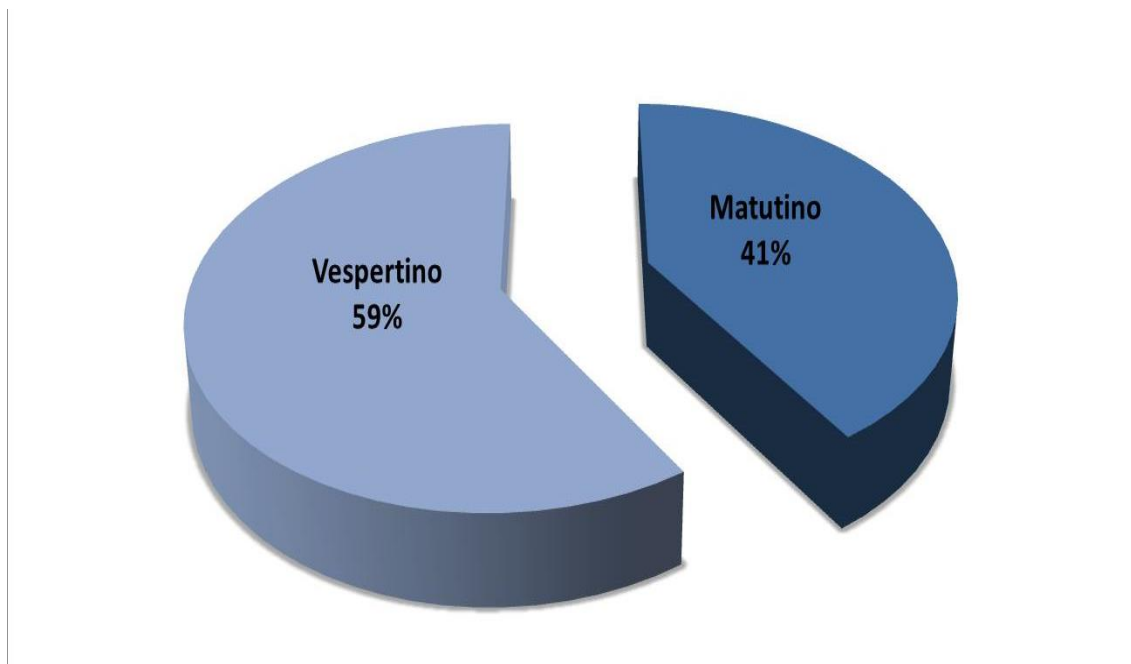
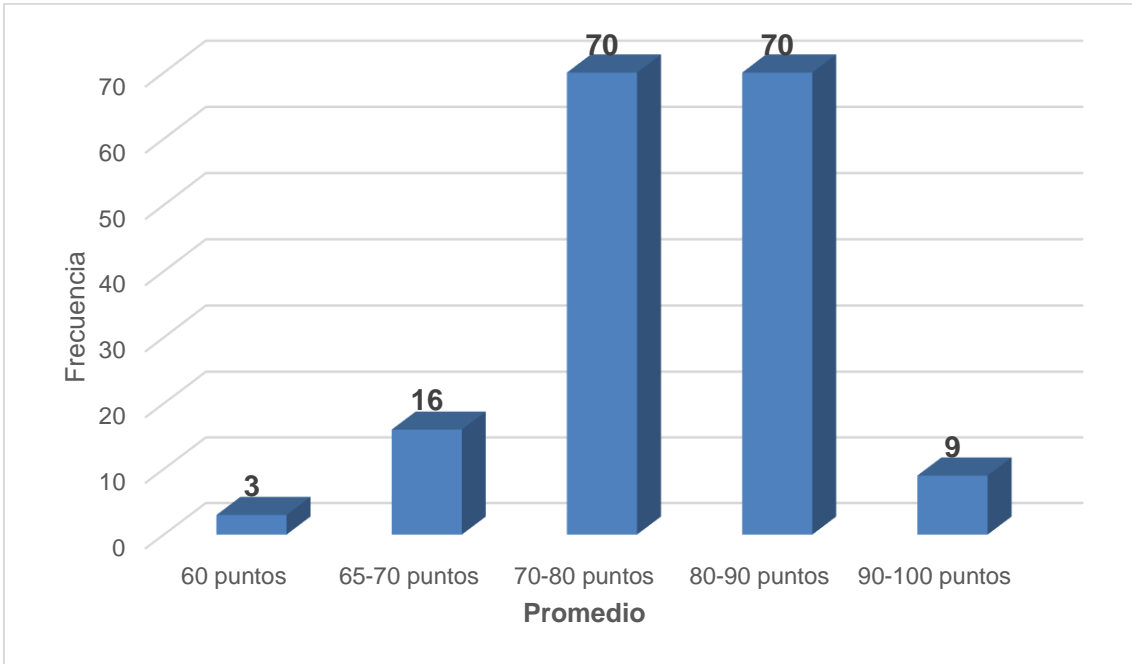


Gráfico 8. Turno. (%)

### 3.3.5. Promedio de calificaciones

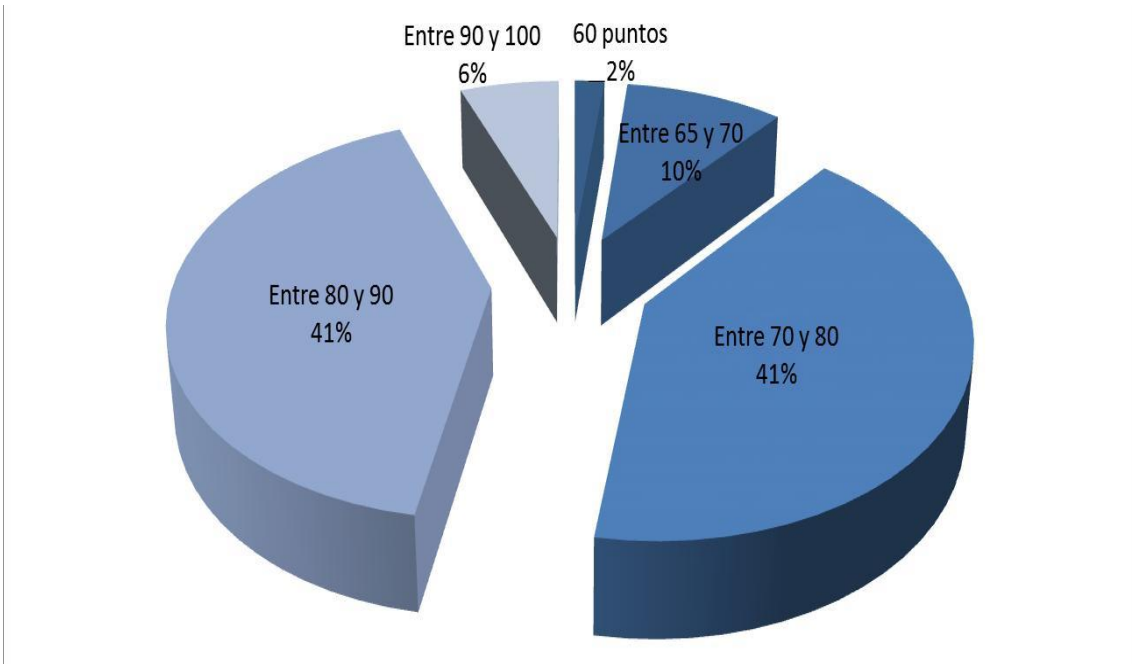
En relación su promedio de calificaciones en el primer año de la preparatoria, se encuentra que 70 estudiantes cuentan con promedios que oscilan entre 70 y 80 puntos de un máximo de 100 puntos, 70 estudiantes tienen promedios de entre 80 y 90 puntos. 16 alumnos alcanzaron promedios de entre 65 y 70 puntos, 9 entre 90 y 100 puntos y 3 tienen un promedio de 60 puntos (Gráfico 9).





**Gráfico 9. Promedios. (Frec.)**

Así se encuentra que el 2% de la muestra tiene 60 puntos de promedio de calificaciones en su primer año de preparatoria, 10% entre 65 y 70 puntos, 41% entre 70 y 80 puntos, 41% entre 80 y 90% y 6% entre 90 y 100 puntos (Gráfico 10).



**Gráfico 10. Promedios. (%)**

### 3.3.6. Estado civil de los padres

Respecto al estado civil de los padres de los estudiantes que participaron en este estudio, se muestra en el Gráfico 11 que 121 están casados, 17 están divorciados, 13 viven en unión libre, 11 están separados, 3 son madres solteras y 3 son viudos.

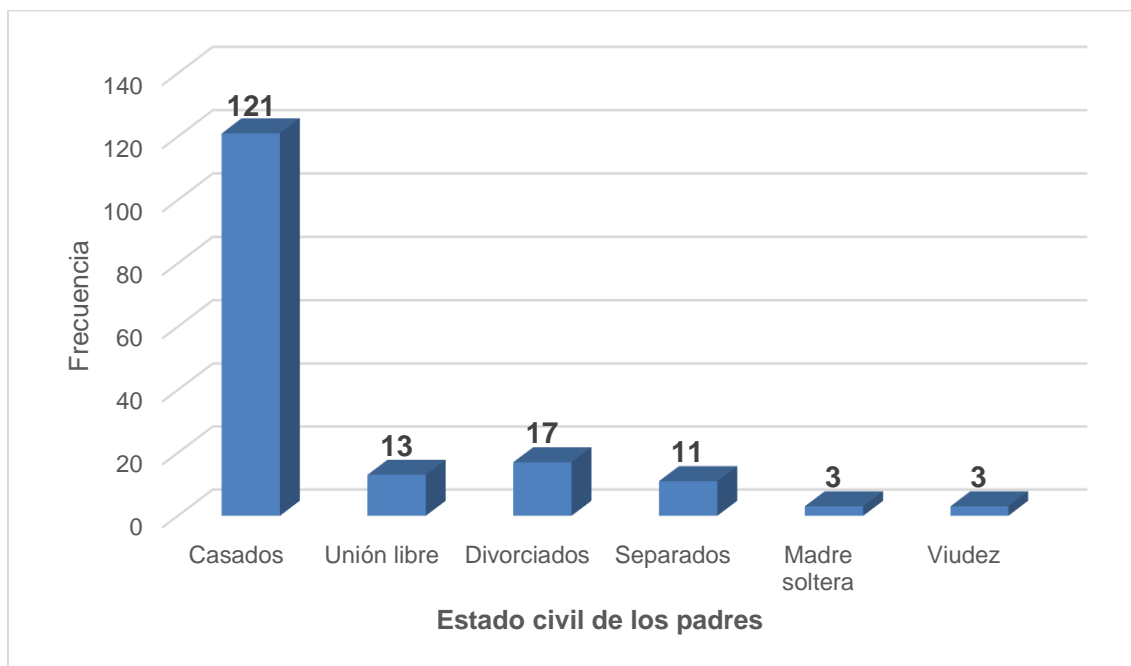


Gráfico 11. Estado civil de los padres. (Frec.)

Estos resultados, representados en porcentajes tienen el comportamiento mostrado en el Gráfico 12, 72% de los padres están casados, el 10% están divorciados, el 8% vive en unión libre, el 6% están separados, el 2% son madres solteras y el 2% son viudos.

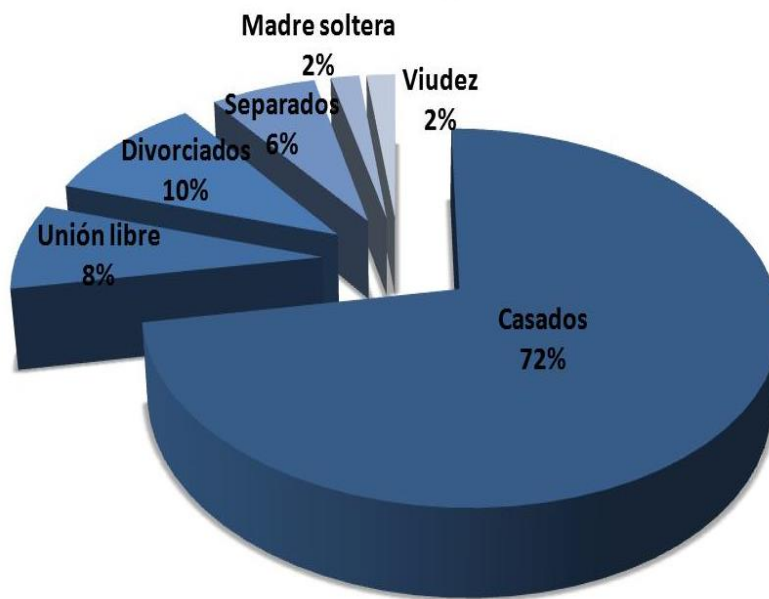


Gráfico 12. Estado civil de los padres. (%)

### 3.3.7. Número de hermanos

En relación al número de hermanos de los participantes se encuentra que 62 de los sujetos tienen tres hermanos, 60 sujetos tienen dos hermanos, 20 sujetos tienen cuatro hermanos, 13 tienen un hermano, siete sujetos tienen cinco hermanos, tres tienen seis hermanos, uno tiene siete hermanos, uno tiene ocho hermanos y uno es hijo único (Gráfico 13).

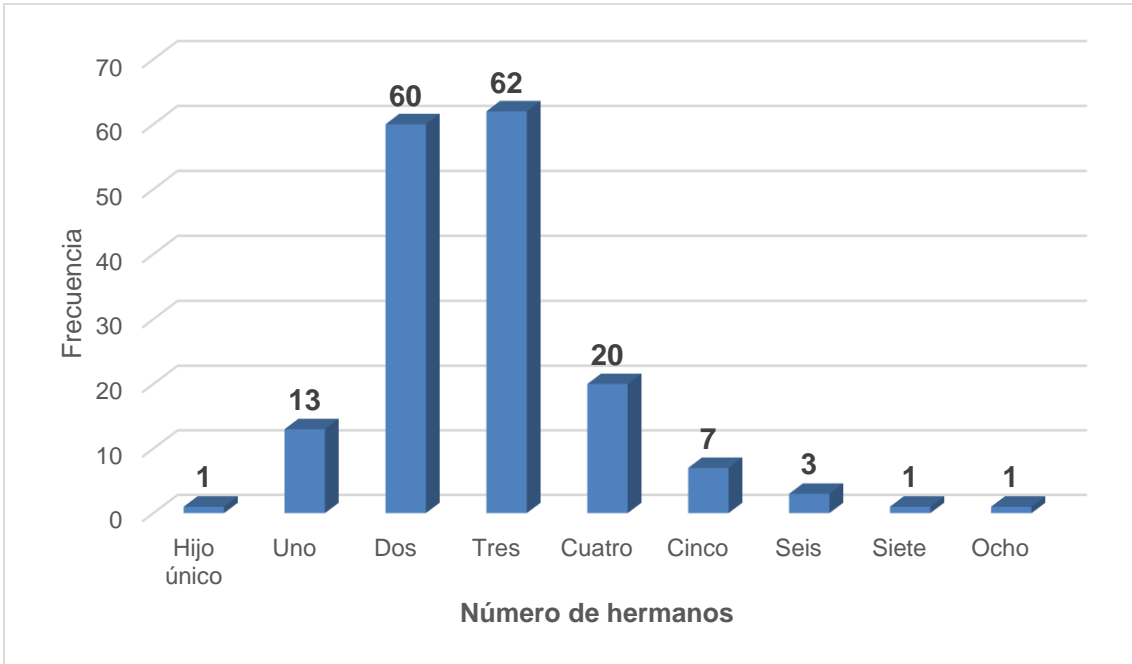


Gráfico 13. Número de hermanos. (Frec.)

Porcentualmente significa que el 37% tiene tres hermanos, 35% tiene dos hermanos, 12% tiene cuatro hermanos, 8% tiene un hermano, 4% tiene cinco hermanos, 2% tiene seis hermanos, 1% tiene 2 hermanos, 1% tiene siete hermanos, 1% tiene ocho hermanos y 0.6% es hijo único (Gráfico 14).

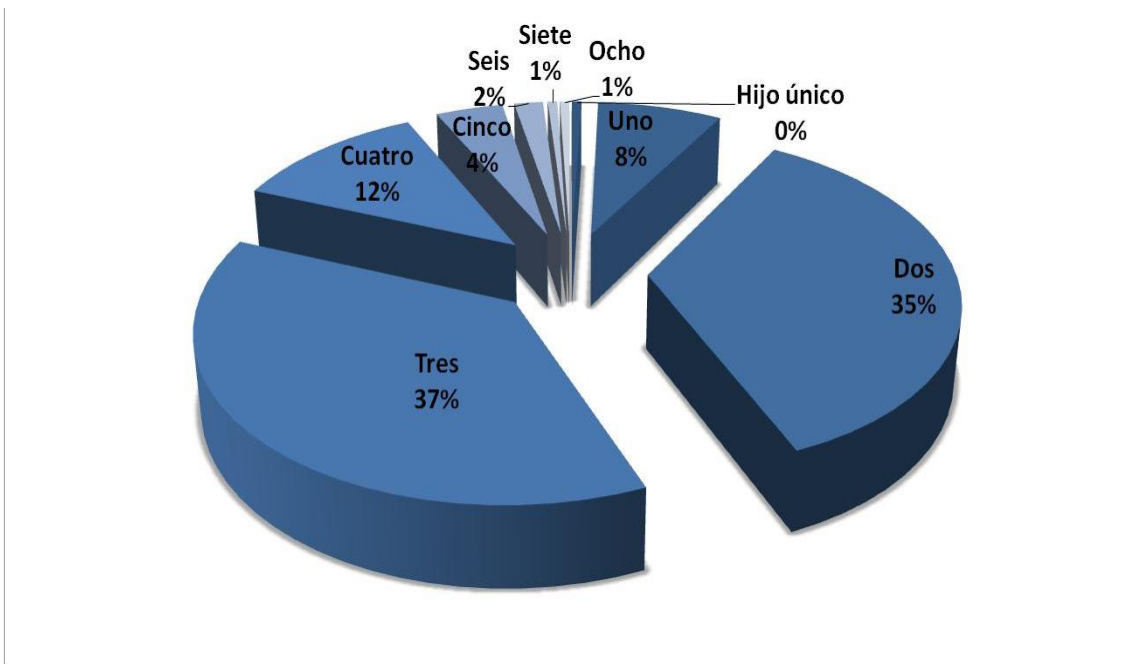


Gráfico 14. Números de hermanos. (%)

### 3.3.8. Lugar que ocupa entre los hermanos

Respecto al lugar que tienen entre sus hermanos los participantes en este estudio el Gráfico 15 muestra que 66 sujetos son los primogénitos, 58 sujetos son los menores, 43 sujetos ocupan lugares intermedios entre sus hermanos y uno de ellos es hijo único.

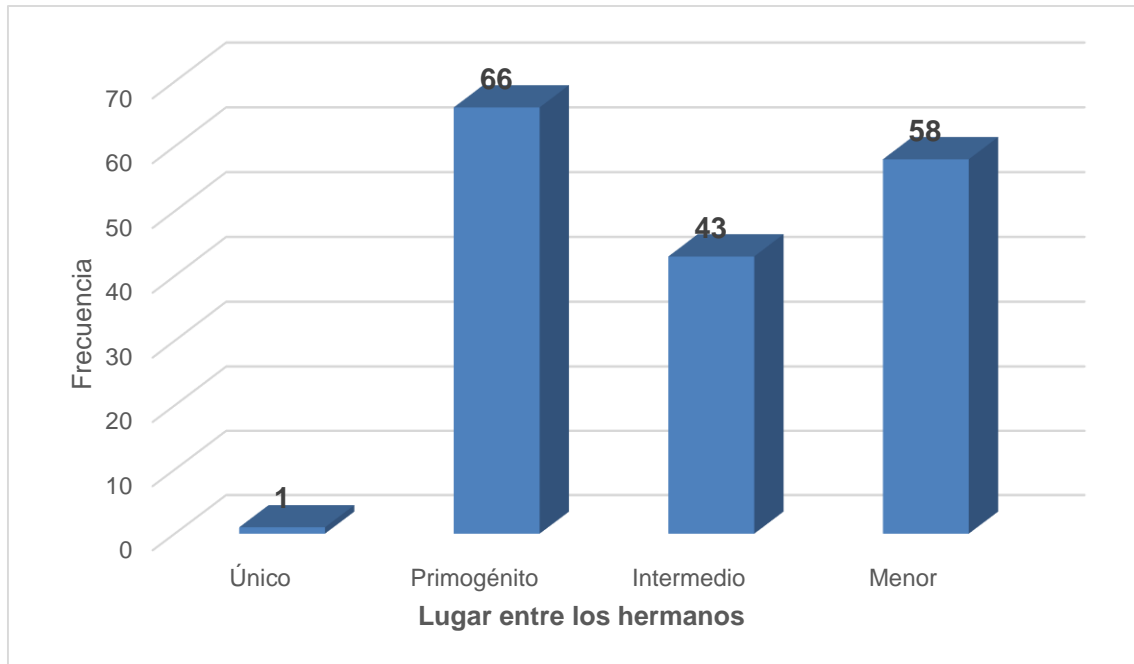


Gráfico 15. Lugar entre los hermanos. (Frec.)

En términos porcentuales el Gráfico 16 muestra que el 40% de los participantes son los primogénitos, el 34% son los menores, el 25% ocupan lugares intermedios y el 1% son hijos únicos.

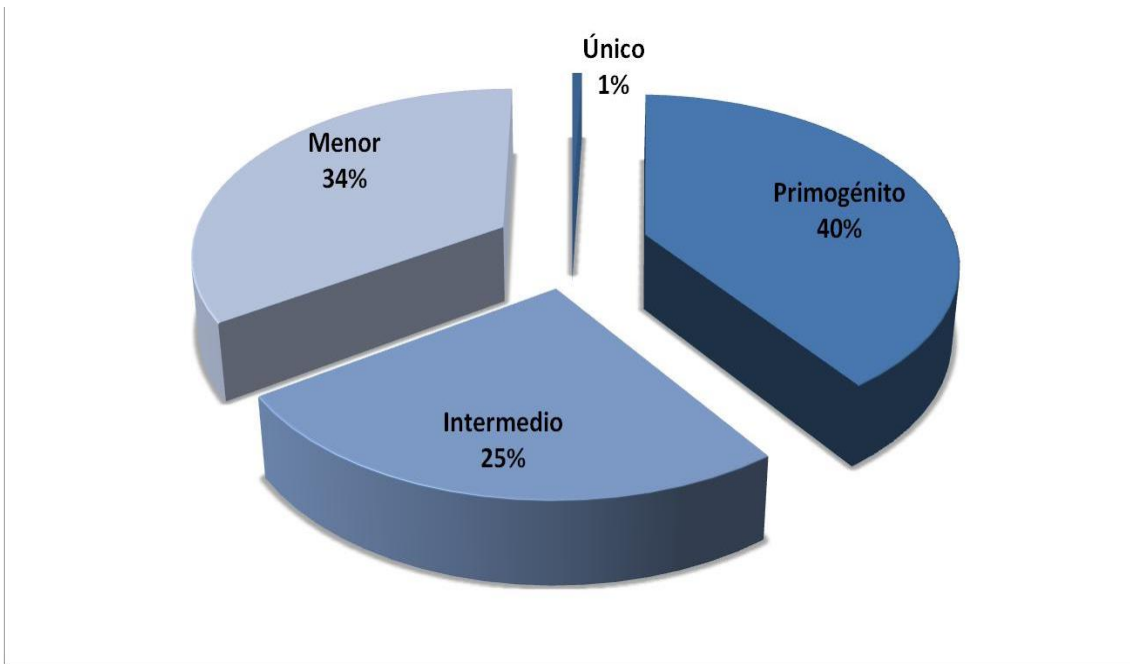
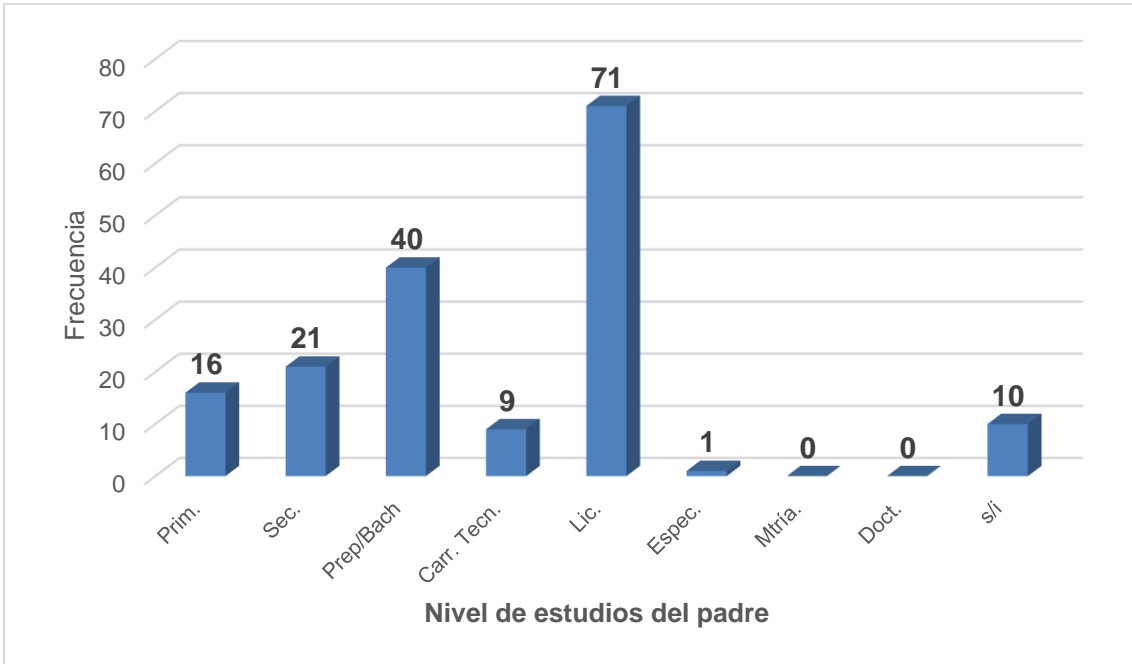


Gráfico 16. Posición entre los hermanos. (%)

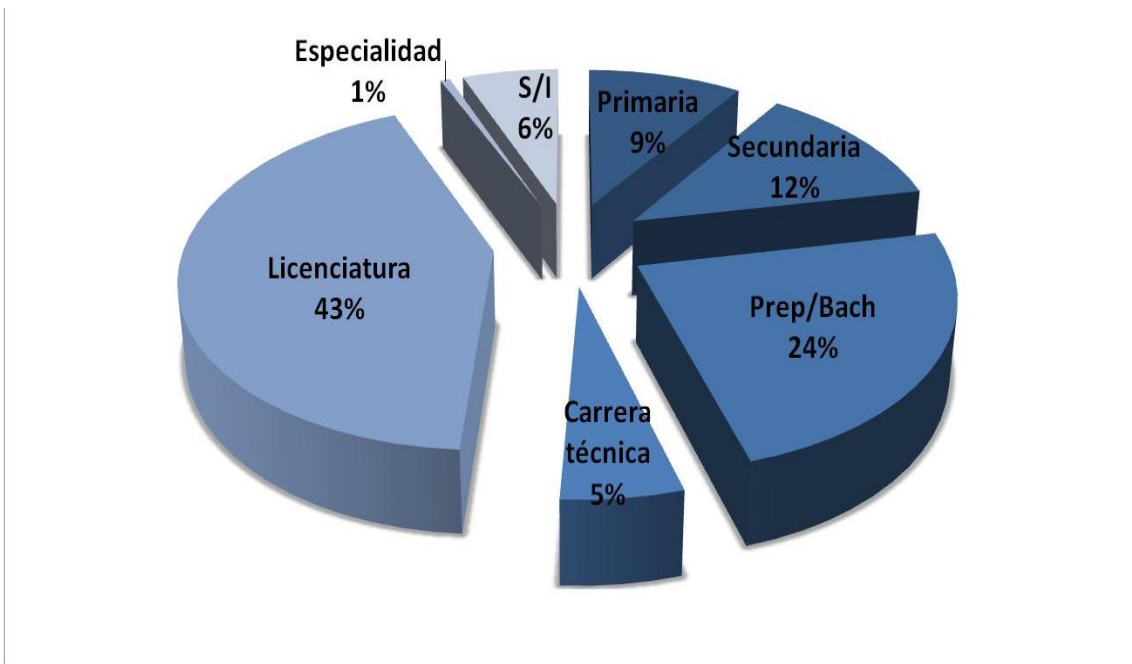
### 3.3.9. Nivel de estudios del padre

En relación al nivel estudios del padre de los participantes en este estudio, el Gráfico 17 muestra que 71 padres cuentan con licenciatura, 40 padres estudiaron hasta el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato), 21 padres cursaron hasta la secundaria, 16 padres tienen la primaria, nueve padres tienen una carrera técnica, uno cuenta con una especialidad. Diez de los participantes manifiestan desconocer el nivel de estudios de su padre.



**Gráfico 17. Nivel de estudios del padre. (Frec.)**

El Gráfico 18 muestra que el 43% de los padres cuentan con estudios superiores a nivel licenciatura, 24% alcanzaron el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato), 21% tienen el nivel básico de educación de los cuales el 12% completó la secundaria y 9% la primaria, 5% cursó una carrera técnica, 1% cuenta con una especialidad. No se cuenta con información del 6% de los padres.



**Gráfico 18. Nivel de estudios del padre. (%)**

### 3.3.10. Ocupación del padre

Respecto a la ocupación de los padres se encuentra que 97 padres son empleados, 52 trabajan de manera independiente, 3 están jubilados y 2 padres se encuentran desempleados. No se proporcionó información sobre la ocupación de 14 padres (Gráfico 19).

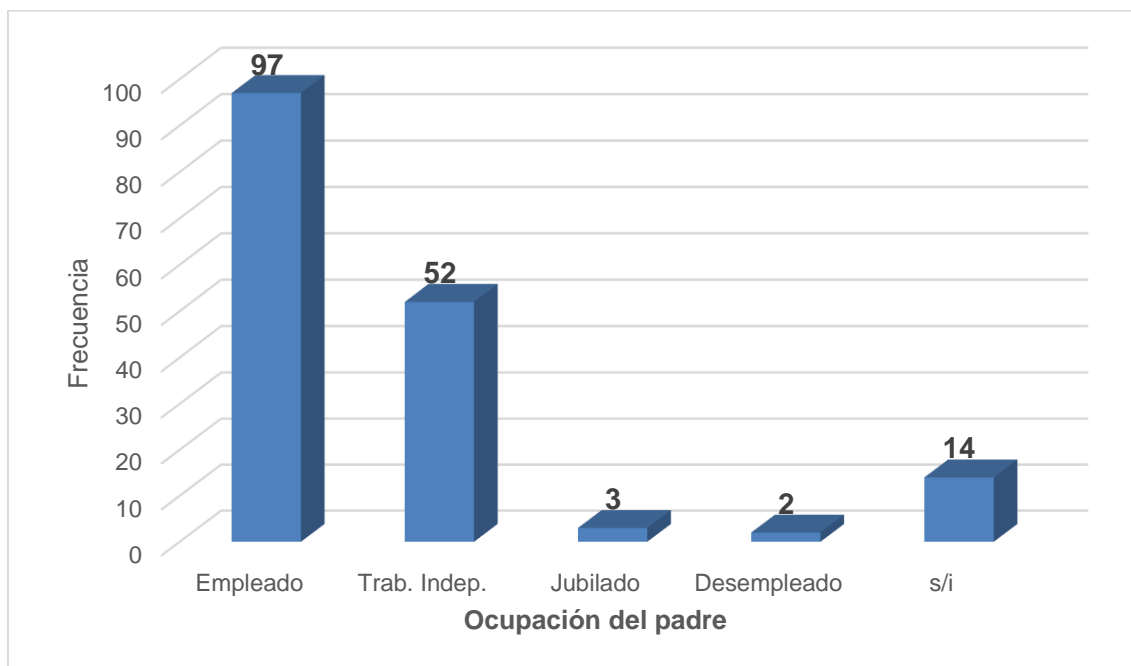


Gráfico 19. Ocupación del padre. (Frec.)

En términos porcentuales significa que el 58% de los padres son empleados, 31% trabaja de manera independiente, 2% está jubilado, 1% no tiene empleo y no se cuenta con información del 8% de los padres (Gráfico 20).



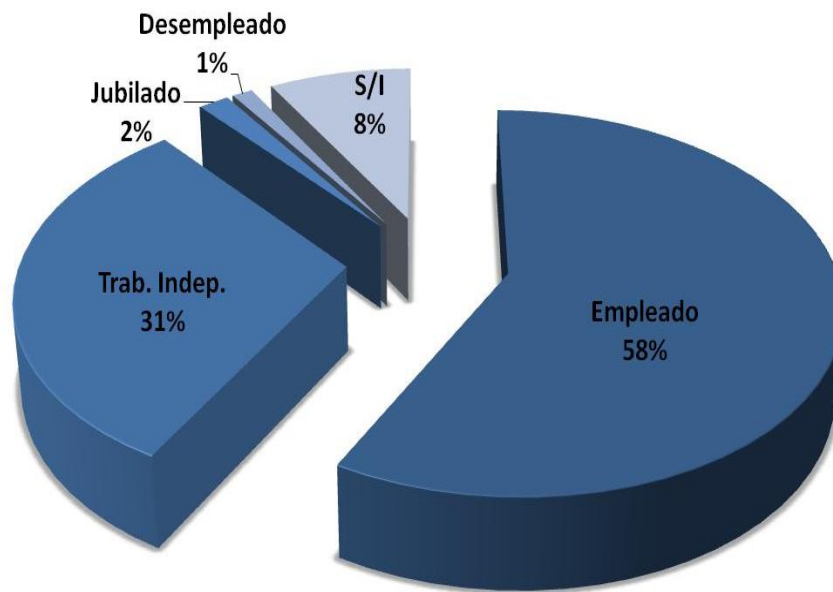


Gráfico 20. Ocupación del padre. (%)

### 3.3.11. Nivel de estudios de la madre

En relación al nivel de estudios de la madre se encuentra, como muestra el Gráfico 21, que 51 madres cuentan con estudios superiores a nivel licenciatura, 38 terminaron el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato), 35 concluyeron la secundaria, 19 realizaron una carrera técnica, 13 tienen la educación primaria, cuatro tienen maestría, dos cursaron una especialidad y una tiene doctorado. No se cuenta con información de cinco madres.

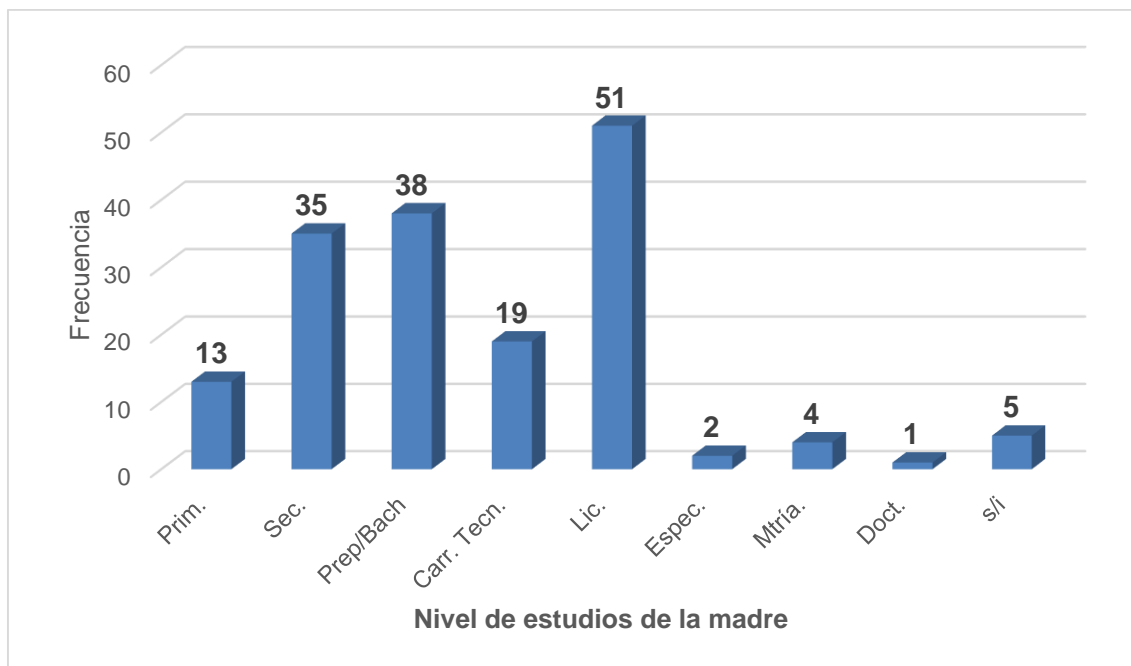


Gráfico 21. Nivel de estudios de la madre. (Frec.)

En el Gráfico 22 se representan las equivalencias en términos porcentuales de los niveles de escolaridad de las madres de quienes participaron en este estudio. Así se observa que el 31% cuentan con licenciatura, 22% con preparatoria o bachillerato, 21% concluyeron la secundaria, 11% cursaron una carrera técnica, 8% tienen primaria, 2% cuentan con estudios de maestría, 1% tienen una especialidad y 1% un doctorado. No se cuenta con información del 3% de las madres.

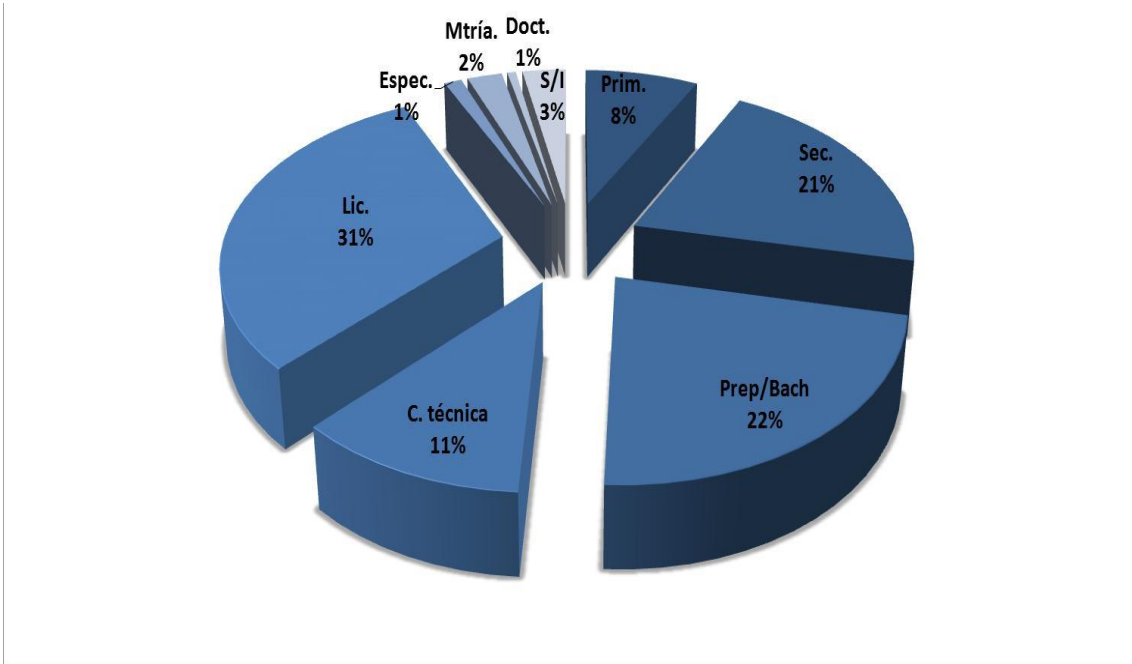


Gráfico 22. Nivel de estudios de la madre. (%)

### 3.3.12. Ocupación de la madre

En relación a la ocupación de la madre se encuentra que 76 madres se dedican a las labores del hogar, 55 madres son empleadas, 34 trabajan de manera independiente, una está jubilada y no se cuenta con información de dos de ellas (Gráfico 23).

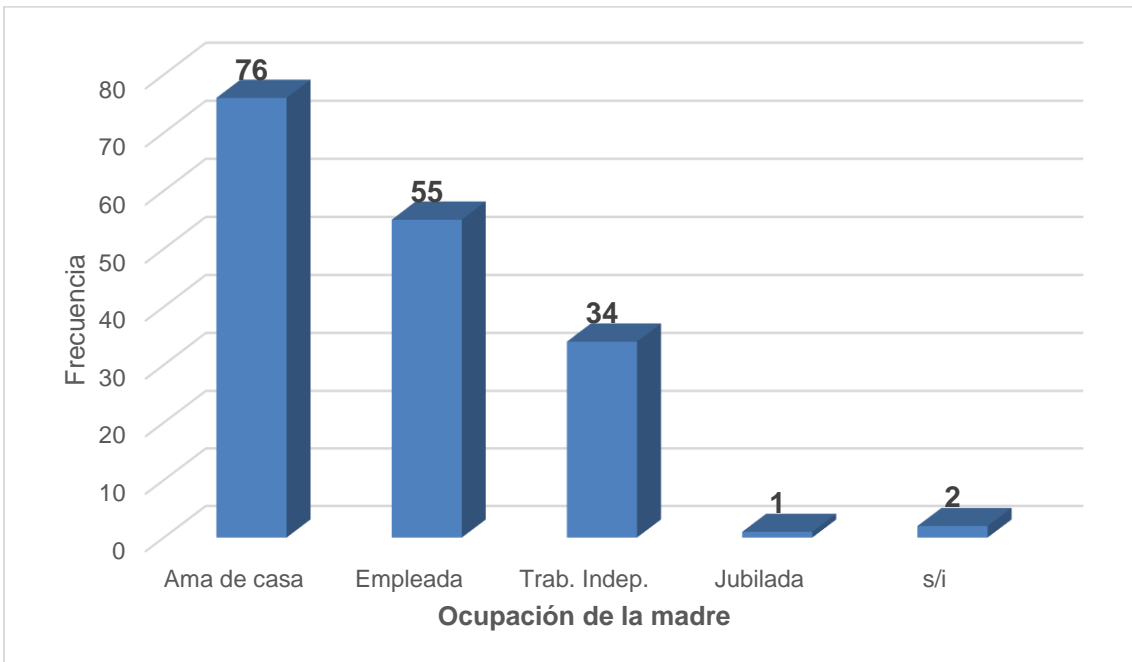


Gráfico 23. Ocupación de la madre. (Frec.)

El Gráfico 24 representa estos valores porcentualmente, mostrando que el 46% de las madres son amas de casa, 32% son empleadas, 20% trabajan de manera independiente, 1% está jubilada y no se cuenta información del 1%.

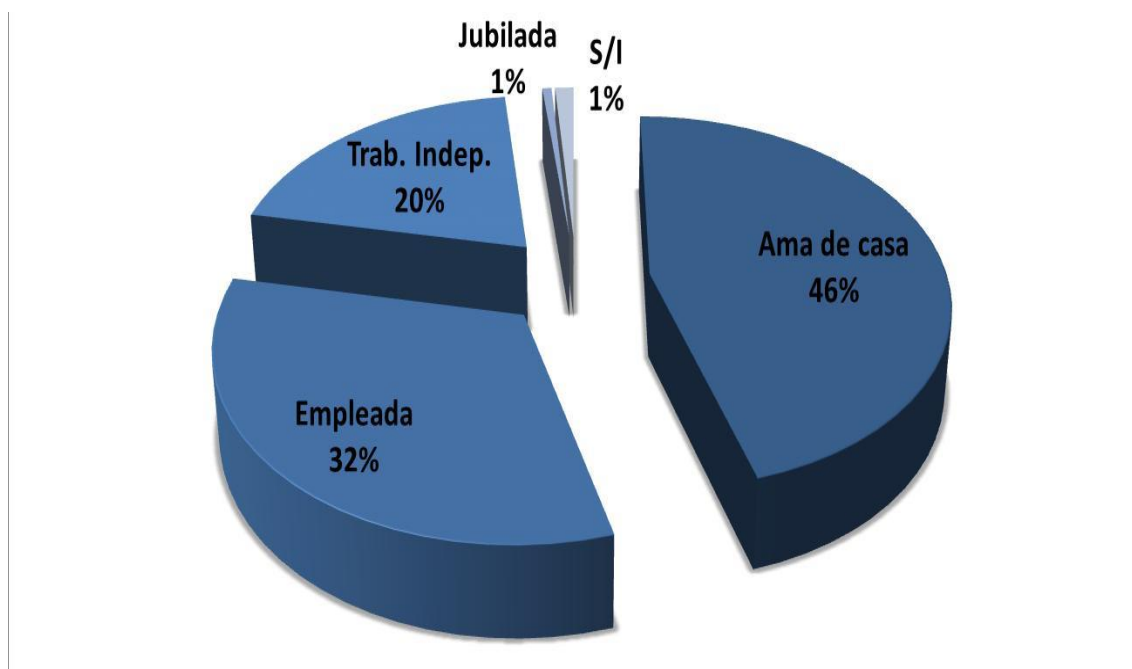


Gráfico 24. Ocupación de la madre. (%)

### 3.4. Instrumentos

En esta sección se presentan los instrumentos que se utilizaron para determinar los niveles de desempeño de los participantes en las variables estudiadas antes y después de la intervención realizada. Así mismo, se enlistan las características de los ordenadores utilizados en la implementación del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.

De acuerdo a Gil (2004, 2011a, 2011b) los instrumentos son medios técnicos que son utilizados para recoger información relevantes en un proceso de investigación.

Los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la presente investigación son: una hoja de datos generales, la Escala rasgo de metacogniciones sobre estados emocionales (TMMS-24) (Anexo II), el Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Anexo III), el Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann (Anexo IV).

#### **3.4.1. Hoja de datos generales**

La *hoja de datos generales* permite la obtención de información para elaborar el perfil de los sujetos que participaron en el presente estudio.

Esta hoja se presenta en la plataforma Moodle como cuestionario, combinando preguntas cerradas y abiertas.

Los datos que se recabaron con este recurso son los siguientes:

- Género
- Edad
- Colonia en la que vive
- Lugar de nacimiento
- Promedio de calificaciones en la preparatoria
- Estado civil de los padres
- Número de hermanos
- Lugar que ocupa entre los hermanos
- Nivel de estudio del padre
- Ocupación del padre
- Nivel de estudio de la madre
- Ocupación de la madre.

### **3.4.2. Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales (TMMS-24)**

La Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales TMMS-24 (Anexo II), incorporada a la plataforma Moodle para su aplicación electrónica: evalúa la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.

La escala cuenta, en su versión original, con 48 preguntas y es presentado por Mayer y Salovey en la publicación *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale* en 1995 (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

Esta escala evalúa el metaconocimiento que un individuo tiene sobre sus estados emocionales, enfocándose en las destrezas que permiten estar conscientes de las propias emocionales así como la capacidad para regularlas (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998 y 2009).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004c) realizan, junto con otros autores, la adaptación al castellano y simplificación del instrumento de Mayer y Salovey, denominándolo TMMS-24, y lo presentan en el V Congreso de Evaluación Psicológica bajo el título *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales* de Salovey.

El TMMS-24 contiene tres sub-escalas de 8 reactivos cada una. Estas sub-escalas evalúan la atención emocional, la claridad de sentimientos y la reparación.

Cada uno de estos componentes se define de la siguiente forma (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998 y 2009).

*Atención emocional:* Ser capaz de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada.

*Comprensión de sentimientos:* tener claridad respecto a los propios estados emocionales.

*Regulación emocional:* ser capaz de ordenar y controlar los propios estados emocionales de manera correcta.

El instrumento consiste en un cuestionario de 24 afirmaciones sobre las emociones y los sentimientos. El sujeto debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, con base en la siguiente escala (Tabla 5):

**Tabla 5. Escala sobre emociones y sentimientos (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)**

ESCALA	SIGNIFICADO
1	Nada de acuerdo.
2	Algo de acuerdo.
3	Bastante de acuerdo.
4	Muy de acuerdo.
5	Totalmente de acuerdo.

Los reactivos que evalúan la capacidad para sentir y expresar de manera adecuada los propios sentimientos son (Tabla 6):

**Tabla 6. Atención emocional. Reactivos (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)**

REACTIVO	AFIRMACIÓN
1	Presto mucha atención a los sentimientos.
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
7	A menudo pienso en mis sentimientos.
8	Presto mucha atención a cómo me siento.

Los reactivos que evalúan el grado de comprensión de los propios estados emocionales son (Tabla 7):

**Tabla 7. Comprensión emocional. Reactivos (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)**

REACTIVO	AFIRMACIÓN
9	Tengo claros mis sentimientos.
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
11	Casi siempre sé cómo me siento.
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
14	Siempre puedo decir cómo me siento.
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

Los reactivos que evalúan la regulación correcta de los estados emocionales son (Tabla 8):

**Tabla 8. Regulación emocional. Reactivos (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)**

REACTIVO	AFIRMACIÓN
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.



## *Evaluación*

Para corregir y obtener la puntuación de cada una de las sub-escalas, se suman los reactivos de la siguiente manera (Tabla 9):

**Tabla 9. Sub-escalas de puntuación (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)**

SUB-ESCALAS	REACTIVOS
Atención emocional	1-8
Comprensión emocional	9-16
Regulación de las emociones	17-24

## *Interpretación de los resultados de la Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales*

La sumatoria obtenida de las escalas se compara con la Tabla 10 que permite determinar si existe un desarrollo escaso, adecuado o excesivo de cada componente:

Tabla 10. Escala de interpretación (Fernández-Berrocal, et. al., 2004)

SUBESCALA	INTEPRETACIÓN	HOMBRES	MUJERES
ATENCIÓN	<b>Escasa:</b> Presta poca atención a sus estados emocionales, debe mejorar.	<21	<24
	<b>Adecuada:</b> Presta suficiente atención a sus estados emocionales.	22 a 32	25 a 35
	<b>Excesiva:</b> Presta demasiada atención a sus estados emocionales, debe mejorar.	>33	>36
SUBESCALA	INTEPRETACIÓN	HOMBRES	MUJERES
COMPRENSIÓN	<b>Escasa:</b> No comprende suficientemente sus estados emocionales. Debe mejorar.	<25	<23
	<b>Adecuada:</b> Comprender de manera apropiada sus estados emocionales.	26 a 35	24 a 34
	<b>Excelente:</b> Comprende acertadamente sus estados emocionales.	>36	>35
REGULACIÓN	<b>Escasa:</b> No regula adecuadamente sus estados emocionales. Debe mejorar.	<23	<23
	<b>Adecuada:</b> Logra regular apropiadamente sus estados emocionales.	24 a 34	24 a 34
	<b>Excelente:</b> Tiene una regulación óptima de sus estados emocionales.	>35	>35

### *Confiabilidad y validez*

La confiabilidad de la escala en relación a la atención emocional es de 0.90, para la comprensión emocional es de 0.90 y para la regulación es de 0.86 (Fernández-Berrocal, et. al., 2004).

La validez convergente de los tres componentes del TMMS-24 se determinó con base en el Inventario de Depresión de Beck (BDI) mediante el coeficiente de correlación de Pearson (Fernández-Berrocal, et. al., 2004). Así la correlación de la atención emocional respecto a la depresión es de 0.20 y respecto a la rumiación es de 0.37. La correlación de la comprensión emocional respecto a la depresión es de 0.24 y en cuanto a la satisfacción vital es de 0.37. La correlación

de la regulación emocional respecto a la depresión es de 0.33, a la satisfacción vital es de 0.41 y a la rumiación es de 0.20 (Fernández-Berrocal, et. al., 2004).

### 3.4.3. Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein

El cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Anexo III), incorporado en Moodle para su aplicación electrónica, abarca las habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades sociales alternativas.

Goldstein (Aguirre, 2004) propone un instrumento de evaluación de habilidades sociales conformado por 50 reactivos organizados por grupos, de la siguiente manera (Tabla 11):

Tabla 11. Habilidades sociales de Goldstein (Aguirre, 2004)

Grupo de Habilidad	Reactivos que la evalúan
Grupo I. Primeras habilidades sociales	1-8
Grupo II. Habilidades sociales avanzadas	9-14
Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos	15-21
Grupo IV. Habilidades alternativas	22-30
Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés	31-42
Grupo VI. Habilidades de planificación	43-50

Con el grupo I denominado “**primeras habilidades sociales**” o “habilidades sociales básicas” se exploran los siguientes aspectos:

- Capacidad de escucha y comprensión del discurso de otro.
- Capacidad para tomar la iniciativa para entablar una conversación.
- Capacidad para identificar los intereses de otros y empatarlos con los propios intereses.
- Capacidad para solicitar información específica que el sujeto necesita.
- Capacidad para agradecer a otro un favor recibido.
- Capacidad para conocer a nuevas personas por propia iniciativa.
- Capacidad para promover el establecimiento de vínculos entre personas.
- Capacidad para expresar lo que les gusta de otras personas.

Con el grupo II, “**Habilidades sociales avanzadas**” se evalúa:

- Capacidad para pedir ayuda.
- Capacidad para integrarse a un grupo.
- Capacidad para explicar una tarea específica.
- Capacidad para entender y seguir instrucciones.
- Capacidad para pedir disculpas por los errores cometidos.
- Capacidad para persuadir.

El grupo III denominado “**Habilidades relacionadas con los sentimientos**” considera:

- Capacidad para comprender y reconocer las propias emociones.
- Capacidad para expresar las propias emociones.
- Capacidad para comprender las emociones de los demás.
- Capacidad para comprender el enfado de otras personas.

- Capacidad para mostrar el interés o preocupación por otros.
- Capacidad para reconocer y manejar el miedo en uno mismo.
- Capacidad para auto-recompensarse por una buena acción.

En el grupo IV, “**Habilidades alternativas**” se evalúa:

- Capacidad para solicitar permiso a la persona indicada.
- Disposición a compartir.
- Disposición a ayudar.
- Capacidad para conciliar
- Capacidad de autocontrol.
- Capacidad para defender los propios derechos.
- Capacidad para controlarse cuando otros hacen bromas.
- Capacidad para mantenerse al margen de situaciones problemáticas.
- Capacidad para resolver conflictos sin pelear.

El grupo V, “**Habilidades para hacer frente al estrés**” aborda:

- Capacidad para expresar su desacuerdo.
- Capacidad para escuchar las críticas de otros y responderlas con imparcialidad.
- Capacidad para halagar.
- Capacidad para manejar la vergüenza y la timidez.
- Capacidad para manejar el ser excluido.
- Capacidad para expresar sus sentimientos ante una injusticia.

- Capacidad de analizar la propia posición y la del otro al tomar una decisión.
- Capacidad para comprender los propios fracasos.
- Capacidad para resolver confusiones generadas por el actuar incongruente.
- Capacidad para comprender y manejar el ser acusado.
- Capacidad para planificar una conversación problemática.
- Capacidad para decidir qué hacer en una situación adversa.

El grupo VI, “**Habilidades de planificación**” considera las siguientes capacidades:

- Capacidad para manejar el aburrimiento.
- Capacidad para identificar las causas de un problema.
- Capacidad para tomar decisiones realistas antes de iniciar una tarea.
- Capacidad para determinar la propia competencia antes de realizar una tarea.
- Capacidad para identificar y obtener información necesaria para una tarea.
- Capacidad para priorizar problemas.
- Capacidad para analizar posibilidades para elegir la mejor.
- Capacidad para concentrarse.

Su cumplimentación consiste en que el sujeto que responde evalúa sus habilidades con base en la siguiente escala (Tabla 12):

**Tabla 12. Escala para evaluar habilidades sociales (Aguirre, 2004)**

Marca	Si...
1	Nunca utiliza bien la habilidad
2	Utiliza pocas veces bien la habilidad
3	Utiliza algunas veces bien la habilidad
4	Utiliza a menudo bien la habilidad
5	Utiliza siempre bien la habilidad.

El modo en que se califica este instrumento es a través de la sumatoria de las puntuaciones otorgadas por el sujeto pudiéndose obtener como mínimo global un puntaje de 50 y como máximo global, un puntaje de 250. En relación a cada grupo, se presentan en la Tabla 13 los mínimos y máximos que se pueden obtener:

**Tabla 13. Puntajes mínimos y máximos (Aguirre, 2004)**

Grupo de Habilidad	Reactivos que la evalúan	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo
Grupo I. Primeras habilidades sociales	1-8	8	40
Grupo II. Habilidades sociales avanzadas	9-14	6	30
Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos	15-21	7	35
Grupo IV. Habilidades alternativas	22-30	9	45
Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés	31-42	12	60
Grupo VI. Habilidades de planificación	43-50	8	40
TOTAL	50	50	250

Para fines de esta investigación se aplicó de manera parcial este instrumento manejando los grupos I “primeras habilidades sociales”; II “habilidades sociales avanzadas”; III “habilidades relacionadas con sentimientos”, y IV “habilidades alternativas”, no se utilizaron los grupos V y VII. Además, se diseñó la versión electrónica en Moodle para su aplicación virtual.

Así mismo, para facilitar la interpretación de resultados se obtiene la media en cada grupo con el fin de determinar el nivel de desarrollo de la habilidad con base en la siguiente escala: (Tabla 14)

**Tabla 14. Escala de las habilidades sociales (Aguirre, 2004)**

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5

Aguirre (2004), Magnunson (1976), Guilford (1984), Alarcón (1991) y Ambrosio (1997) encuentran la relación entre cada reactivo y el test total a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

#### **3.4.4. Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann**

El Test de Thomas y Kilmann sobre el estilo personal de manejo de conflictos (Anexo IV), incorporado a Moodle para su aplicación electrónica: evalúa el estilo de resolución de conflictos (competir, colaborar, comprometerse, evadir o acomodarse).

El test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann consta de 30 reactivos, cada uno de los cuales se conforma por un par de expresiones relacionadas con comportamientos posibles en una situación de conflicto o desacuerdo, entre las cuales el sujeto debe elegir aquella que expresa mejor su manera de reaccionar (Pascal, 2003).



Este instrumento evalúa cinco estilos para el manejo de conflictos:

- Estilo Competir o forzar.
- Estilo Colaborar o resolver el problema.
- Estilo Transigir o compartir.
- Estilo Evadir o retirarse.
- Estilo Complacer o mantener la calma.

También permite evaluar la mezcla de estilos que una persona tiende a utilizar.

Su calificación consiste en la suma simple de las elecciones vinculadas con cada estilo de manejo de conflicto que evalúa el instrumento. Así la puntuación más alta indica el estilo predominante y la más baja aquel estilo que se suele utilizar poco.

Cada uno de los estilos de manejo de conflictos es evaluado por doce reactivos de la siguiente manera (Pascal, 2003):

*Estilo “Competir o forzar”:*

Los reactivos que evalúan el estilo competir o forzar se muestran en la Tabla 15 que se presenta a continuación:

Tabla 15. Estilo Competir o forzar (Pascal, 2003)

Pregunta	Respuesta elegida	Enunciado
3	A	Por lo general soy firme para perseguir mis metas.
6	B	Trato de ganar mi posición.
8	A	Por lo general soy firme en perseguir mis metas.
9	B	Me esfuerzo un poco para salirme con la mía.
10	A	Soy firme al perseguir mis metas.
13	B	Presiono para expresar mi opinión.
14	B	Trato de mostrarle la lógica y los beneficios de mi posición.
16	B	Trato de convencer al otro de los méritos de mi posición.
17	A	Por lo general soy firme al perseguir mis metas.
22	B	Afirmo mis deseos.
25	A	Trato de mostrar lógica y los beneficios de mi posición.
28	A	Por lo general soy firme al perseguir mis metas.

*Estilo “Colaborar o resolver el problema”:*

Los reactivos que evalúan el estilo colaborar o resolver el problema se presentan en la Tabla 16:

Tabla 16. Estilo Colaborar o resolver el problema (Pascal, 2003)

Pregunta	Respuesta elegida	Enunciado
2	B	Trato de atender todas las preocupaciones, las suyas y las mías.
5	A	Busco consistentemente la ayuda del otro para llegar a una solución.
8	B	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
11	A	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
14	A	Le comunico mis ideas y le pido las de él.
19	A	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
20	A	Inmediatamente trato de solucionar nuestras diferencias.
21	B	Siempre me inclino hacia una discusión directa del problema.
23	A	Con frecuencia me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.
26	B	Casi siempre me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.
28	B	Usualmente busco la ayuda del otro para llegar a una solución.
30	B	Siempre comparto el problema con la otra persona para poder solucionarlo juntos.

*Estilo “Transigir o compartir”:*

Los reactivos que evalúan el estilo transigir o compartir se indican en la Tabla 17 que se muestra a continuación:

**Tabla 17. Estilo Transigir o compartir (Pascal, 2003)**

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta elegida</b>	<b>Enunciado</b>
2	A	Trato de encontrar una solución transigiendo.
4	A	Trato de encontrar una solución transigiendo.
7	B	Cedo en algunos puntos a cambio de otros.
10	B	Trato de encontrar una solución transigiendo.
12	B	Gané algunas de las mías.
13	A	Propongo un terreno intermedio.
18	B	Le dejaré ganar algunas de sus posiciones si él deja que yo gane algunas de las mías.
20	B	Trato de encontrar una combinación justa de pérdidas y ganancias para ambos.
22	A	Trato de encontrar una posición intermedia entre la de él y la mía.
24	B	Trato de que el acepte transigir mutuamente.
26	A	Propongo un terreno intermedio.
29	A	Propongo un terreno intermedio.

*Estilo “Evadir o retirarse”:*

Los reactivos que evalúan el estilo evadir o retirarse se indican en la Tabla 18, la cual se presenta a continuación:

Tabla 18. Estilo Evadir o retirarse (Pascal, 2003)

Pregunta	Respuesta elegida	Enunciado
1	A	En ocasiones dejo a otros que se responsabilicen de resolver el problema.
5	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
6	A	Trato de evitar el crear situaciones desagradables para mí mismo.
7	A	Trato de posponer el problema hasta que haya tenido tiempo de pensarlo.
9	A	Percibo que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.
12	A	Algunas veces evito tomar posiciones que podrían crear una controversia.
15	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones.
17	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
19	B	Trato de posponer el problema hasta que haya tenido tiempo de pensarlo.
23	B	En ocasiones dejo a otros que se responsabilicen por resolver el problema.
27	A	Algunas veces evito tomar posiciones que podrían crear una controversia.
29	B	Considero que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.

*Estilo “Complacer o calmarse”:*

El estilo complacer o calmarse se evalúa a través de los reactivos que se indican en la Tabla 19 que se presenta a continuación:

Tabla 19. Estilo Complacer o calmarse (Pascal, 2003)

Pregunta	Respuesta elegida	Enunciado
1	B	En lugar de negociar los asuntos sobre los que estamos en desacuerdo, trato de enfatizar los que estamos de acuerdo.
3	B	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
4	B	Algunas veces sacrifico mis deseos por los deseos de la otra persona.
11	B	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
15	A	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
16	A	Trato de no lastimar los sentimientos del otro.
18	A	Si le hace feliz a la otra persona, podría permitirle mantener sus puntos de vista.
21	A	Al negociar, trato de considerar los deseos de la otra persona.
24	A	Si la posición del otro parece muy importante para él, trataría de concederle sus deseos.
25	B	Al negociar, trato de considerar los deseos de la otra persona.
27	B	Si le hace feliz a la otra persona, podría permitirle mantener sus puntos de vista.
30	A	Trato de no lastimar los sentimientos del otro.

Los puntajes obtenidos a través del cuestionario de estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann son convertidos a porcentajes de acuerdo a la Tabla 20 que se presenta a continuación:

Tabla 20. Manejo de conflictos. Tabla de conversión (Pascal, 2003)

NIVEL	PORCENTAJE	ESTILO DE MANEJO DE CONFLICTOS				
		EVADIR/ RETIRARSE	COMPATIR/ TRANSIGIR	COMPLACER/ CALMARSE	COLABORAR/ RESOLVER	COMPETIR/ FORZAR
ALTO	100%	12	12	12	12	12
		11	11	11	11	11
		10	10	10	10	10
ALTO	90%	9	9	9	9	9
		8	8	8	8	8
		7	7	7	7	7
MEDIO	70%	7	7	7	7	7
	60%	6	6	6	6	6
	50%	5	5	5	5	5
	40%	4	4	4	4	4
	30%	3	3	3	3	3
BAJO	20%	2	2	2	2	2
	10%	1	1	1	1	1
	0%	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0

### 3.5. Tratamiento de los datos

El procesamiento estadístico de los datos recabados se realiza mediante el uso de Excel 2007 y de SPSS. De acuerdo a Gil (2011a), el SPSS es un paquete estadístico de análisis de datos que se utiliza en la investigación en ciencias sociales y que ofrece programas que permiten realizar desde análisis descriptivos hasta análisis multivariante mediante la aplicación de los módulos que lo integran.

A continuación se presentan las medidas de tendencia central y de dispersión que se utilizan en este estudio así como las pruebas estadísticas.

La mediana es la medida de tendencia central utilizada en el presente estudio. Se trata de una medida de localización que indica el dato que ocupa la posición central de la muestra ordenada de menor a mayor (Orellana, 2001). De acuerdo Gil (2004), la mediana se calcula cuando se cuenta con escalas ordinales e intervalos. Las razones por las que se calcula la mediana en este estudio son (Orellana, 2001): porque es insensible a la distancia de los datos respecto al centro de la distribución ya que depende del orden de los mismos, además de que no se ve afectada por valores muy grandes o muy pequeños por lo que se considera una medida de posición robusta. De manera complementaria, se reporta también la media.

Las medidas de dispersión utilizadas son: la varianza, la desviación estándar y el error estándar. Las medidas de dispersión están encaminadas a determinar la variabilidad de los datos de una muestra tomando como referencia el valor central (Orellana, 2001).

La varianza permite establecer la variabilidad de los datos. Se define como el promedio de las distancias a la media al cuadrado (Orellana, 2001).

La desviación estándar, llamada también desviación típica es una medida de dispersión que nos dice en qué medida se alejan los datos del promedio en una distribución. Es el promedio de la distancia de cada punto respecto al promedio y es definida como la raíz cuadrada positiva de la varianza (Orellana, 2001). De acuerdo a Gil (2004, 2011a, 2011b) la desviación estándar es una medida de dispersión que parte de una escala de intervalo.

De acuerdo a Luko (2012), el error estándar mide el error aleatorio en un dato estadístico causado por la variación aleatoria del muestreo al repetir una prueba en las mismas condiciones. Permite estimar la desviación estándar que se deriva de una muestra particular usada para computar una estimación.

Las medidas de dispersión fueron calculadas en los puntajes obtenidos de la aplicación de los instrumentos antes y después del curso con la intención de determinar la variación de los mismos respecto a la media y observar si a partir del tratamiento los datos se concentraron o se esparcieron.



Con la intención de establecer las pruebas estadísticas a utilizar en el presente estudio, se llevó a cabo la prueba de normalidad de los datos recabados. Para comprobar la normalidad de los datos se utilizó la Prueba Kolmogorov- Smirnov.

De acuerdo al grupo InnovaMIDE (2010) la prueba Kolmogorov-Smirnov es un procedimiento de "bondad de ajuste" que permite medir el grado de concordancia entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica.

Los resultados de la aplicación de la prueba Kolmogorov-Smirnov a los datos recabados mediante los distintos instrumentos aplicados en el presente estudio se presentan en las siguientes tablas.

En la Tabla 21 se presenta los resultados de la prueba de normalidad de los datos correspondientes a los estados emocionales: atención, comprensión y regulación, y a su estimación en términos globales.

**Tabla 21. Estados emocionales. Prueba de normalidad.**

<b>Estados Emocionales. Postest/Pretest</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	<b>Sig.</b>	<b>Distribución. Significancia de 0.05</b>
<b>Postest atención emocional</b>	-0.755	0.374	1.202	0.111	Los datos tienen una distribución normal
<b>Pretest atención emocional</b>	-0.296	-0.582	0.956	0.321	Los datos tienen una distribución normal
<b>Postest comprensión emocional</b>	-0.438	-0.319	1.267	0.081	Los datos tienen una distribución normal
<b>Pretest comprensión emocional</b>	-0.026	-0.385	0.615	0.843	Los datos tienen una distribución normal
<b>Postest regulación emocional</b>	-0.229	-0.654	1.054	0.217	Los datos tienen una distribución normal
<b>Pretest regulación emocional</b>	-0.032	-0.976	1.043	0.227	Los datos tienen una distribución normal
<b>Postest estados emocionales global</b>	-0.335	0.42	1.062	0.210	Los datos tienen una distribución normal
<b>Pretest estados emocionales global</b>	-0.072	-0.062	0.964	0.310	Los datos tienen una distribución normal

Debido a que los datos de las variables correspondientes a los estados emocionales, tanto en el postest como en el pretest, tienen una distribución normal, para comprobar las hipótesis de investigación del presente estudio, se utiliza la Prueba “t” de Student.

La Tabla 22 presenta los resultados de la prueba de normalidad de los datos correspondientes a las habilidades sociales: básicas, avanzadas, relacionadas con el manejo de sentimientos, alternativas, y su estimación global.

**Tabla 22. Habilidades sociales. Prueba de normalidad.**

Habilidades sociales. Postest/Pretest	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov-Smirnov Z	Sig.	Distribución
Postest habilidades sociales básicas	-0.723	1.295	1.351	0.052	Los datos tienen una distribución normal
Pretest habilidades sociales básicas	-1.316	6.047	1.178	0.124	Los datos tienen una distribución normal
Postest habilidades sociales avanzadas	-1.077	1.685	1.729	0.005	Los datos no tienen distribución normal
Pretest habilidades sociales avanzadas	-0.622	-1.172	2.676	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Postest habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos	-0.759	1.001	1.429	0.034	Los datos no tienen distribución normal
Pretest habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos	-1.906	5.284	2.148	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Postest habilidades sociales alternativas	-0.343	0.013	0.999	0.271	Los datos tienen distribución normal
Pretest habilidades sociales alternativas	-1.710	1.810	3.292	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Postest habilidades sociales global	-0.685	1.226	1.367	0.048	Los datos tienen una distribución normal
Pretest habilidades sociales global	-0.585	0.110	1.28	0.076	Los datos tienen una distribución normal

Los datos de las habilidades sociales básicas tanto en el postest como en el pretest, así como los datos de las habilidades sociales globales en el postest y en el pretest tienen una distribución normal. Para estos datos se aplicará la Prueba “t” de Student.

Los datos de las habilidades sociales avanzadas, relacionadas con el manejo de sentimientos, y alternativas, tanto en el postest como el pretest no tienen una distribución normal. Para estos datos se aplicará la Prueba Wilcoxon-Friedman.

La Tabla 23 presenta los resultados de la prueba de normalidad de los datos correspondientes los estilos personales de manejo de conflictos: evadir, compartir, complacer, colaborar y competir.

**Tabla 23. Estilo personal de manejo de conflictos. Prueba de normalidad.**

Estilo personal de manejo de conflictos. Postest/Pretest	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov-Smirnov Z	Sig.	Distribución
Postest estilo evadir	-0.220	-.267	2.112	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Pretest estilo evadir	-0.240	-0.131	1.965	0.001	Los datos no tienen distribución normal
Postest estilo compartir	-0.117	0.379	2.107	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Pretest estilo compartir	0.081	-0.150	1.696	0.006	Los datos no tienen distribución normal
Postest estilo complacer	-0.116	0.125	2.185	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Pretest estilo complacer	0.207	0.023	1.70	0.006	Los datos no tienen distribución normal
Postest estilo colaborar	0.184	-0.212	2.503	0.00	Los datos no tienen distribución normal
Pretest estilo colaborar	0.173	-0.594	1.562	0.015	Los datos no tienen distribución normal
Postest estilo competir	0.083	-0.345	1.469	0.027	Los datos no tienen distribución normal
Pretest estilo competir	0.435	-0.240	2.014	0.001	Los datos no tienen distribución normal

Los datos de los estilos personales de manejo de conflictos, tanto en el posttest como el pretest no tienen una distribución normal. Para estos datos se aplicará la Prueba Wilcoxon-Friedman.

La Prueba “t” de Student se utiliza para contrastar hipótesis sobre medias en poblaciones con distribución normal. Proporciona resultados aproximados para los contrastes de medias en muestras suficientemente grandes cuando estas poblaciones no se distribuyen normalmente (Barón y Téllez, 2004). De acuerdo a Gil (2004, 2011a, 2011b) la prueba “t” es una prueba de significación y responde a una escala de intervalo, lo cual hace pertinente su aplicación en el presente estudio.

La Prueba Wilcoxon es una prueba estadística no paramétrica para la comparación de dos muestras relacionadas cuyos datos no tienen una distribución normal. Esta prueba permite contrastar la hipótesis de igualdad entre dos medianas y es paralela a la prueba paramétrica de contraste “t” para muestras relacionadas (Berlanga y Rubio, 2012). De acuerdo con Berlanga y Rubio (2012), la Prueba de Friedman es una extensión de la prueba de Wilcoxon y permite examinar los rangos de los datos para determinar si las variables comparten la misma distribución continua de su origen.

## **CAPITULO IV. DESCRIPTIVO DEL CURSO VIRTUAL: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN**

En este capítulo se exponen planteamientos relevantes del ambiente virtual de aprendizaje y del diseño instruccional en ambientes virtuales particularmente del sistema de gestión del aprendizaje en la plataforma Moodle. También se presentan los programas utilizados en el diseño del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.

Así mismo, se explica el procedimiento mediante el cual se llevó a cabo la aplicación de la propuesta de intervención educativa así como el descriptivo del curso.

Finalmente, se muestran los resultados de la evaluación del curso realizada con la encuesta COLLES real contenida en la plataforma virtual Moodle.

### **4.1. Educación presencial y educación en línea**

Una de las principales preocupaciones de los educadores en relación al tránsito de una educación presencial a una educación en línea es considerar las virtudes que la primera tiene sobre la segunda así como el esfuerzo que implica explorar un nuevo campo de acción respecto al modo conocido de hacer las cosas.

En este sentido, de acuerdo a Marqués (2011) resulta importante tener presente que los medios didácticos deben cumplir con las funciones de:

1. Motivar, despertar y mantener el interés;
1. Proporcionar información;
2. Guiar los aprendizajes de los estudiantes;
3. Evaluar conocimientos y habilidades;
4. Proporcionar simulaciones...;
5. Proporcionar entornos para la expresión y creación.

Con la intención de realizar un análisis de ambas modalidades formativas, se presenta a continuación un cuadro comparativo de la educación presencial y la educación en línea considerando cuatro criterios de análisis: las posibilidades que ofrece cada una de ellas, sus limitaciones, sus mitos y sus realidades (Tabla 24).

**Tabla 24. Educación presencial y educación en línea (Elaboración propia)**

	PRESENCIAL	EN LÍNEA
<b>Posibilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permite la relación cara a cara.</li> <li>✓ Permite la retroalimentación inmediata.</li> <li>✓ Permite realizar ajustes inmediatos de acuerdo a los requerimientos de los alumnos.</li> <li>✓ Permite identificar e incidir en la dinámica del grupo.</li> <li>✓ Permite combinar diversas estrategias de enseñanza (presencial diferente a tradicional).</li> <li>✓ Permite un acompañamiento y moldeamiento permanente.</li> <li>✓ Adaptabilidad a condiciones y recursos, entorno y al número de alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permite accesibilidad a lugares recónditos.</li> <li>✓ Mayor flexibilidad y apertura.</li> <li>✓ Versatilidad y aplicación inmediata.</li> <li>✓ Optimización de recursos.</li> <li>✓ Incentiva la investigación en TIC, educación y comunicación.</li> </ul>
<b>Limitaciones</b>	<p>Puede generar dependencia y conformismo.</p> <p>Puede estar poco actualizada.</p> <p>Circunscrito a un tiempo y espacio limitados.</p> <p>La interacción se limita al espacio áulico.</p> <p>Limita el desarrollo de competencias informacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El aprendizaje puede limitarse al espacio áulico.</li> </ul>	<p>Exige mayor cantidad y calidad de recursos.</p> <p>Costosa y de rentabilidad a largo plazo.</p> <p>No apta para alumnos dependientes.</p> <p>Las dificultades técnicas afectan el proceso.</p> <p>Requiere infraestructura especializada.</p> <p>Resistencia la cambio.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Mitos</b></p>	<p>El contacto cara a cara es imprescindible para el aprendizaje.</p> <p>Permite el desarrollo afectivo.</p> <p>El profesor es el que sabe.</p> <p>Es más económica.</p> <p>Es más efectiva.</p> <p>Es humanista.</p> <p>Es de mejor calidad</p> <p>Responde a las necesidades de los alumnos.</p> <p>✓ Es la única forma válida de hacer educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Navegar es aprender.</li> <li>✓ La interactividad genera aprendizaje.</li> <li>✓ Buscar información es fácil.</li> <li>✓ Una escuela conectada es moderna.</li> <li>✓ La comunicación en línea es más efectiva.</li> <li>✓ La hipermedialidad mejora el aprendizaje.</li> <li>✓ Puede usarse en diversas realidades.</li> <li>✓ Permite abordar cualquier contenido.</li> <li>✓ Transformará la educación.</li> <li>✓ Facilita planificar la clase.</li> <li>✓ Apoya desarrollo de proyectos.</li> <li>✓ Buena herramienta de investigación.</li> <li>✓ Favorece el aprendizaje interdisciplinario.</li> <li>✓ Crea las condiciones para el aprendizaje global.</li> <li>✓ Fomenta la creatividad.</li> <li>✓ Favorece un aprendizaje situado y distribuido.</li> <li>✓ Permite crear comunidades de aprendizaje.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Realidades</b></p>	<p>Se centra en el profesor.</p> <p>Puede ser inconsistente.</p> <p>No garantiza el aprendizaje.</p> <p>Puede masificarse.</p> <p>Puede ser obsoleta.</p> <p>Puede ser tradicionalista.</p> <p>Genes dependencia.</p> <p>Demasiado estructurada.</p> <p>Es excluyente.</p> <p>Puede prestarse a la improvisación.</p> <p>Depende de las habilidades de comunicación del profesor.</p> <p>Puede generar pasividad y conformismo.</p> <p>Puede llevar al individualismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Subutilización de las TIC en educación.</li> <li>✓ TIC desvinculadas del currículo.</li> <li>✓ Pocos profesores se han apropiado del recurso.</li> <li>✓ Visto como herramienta para hacer “más de lo mismo”.</li> <li>✓ La comunicación en línea es más efectiva.</li> <li>✓ La hipermedialidad mejora el aprendizaje.</li> <li>✓ No se utiliza de manera innovadora.</li> <li>✓ Los usuarios no lo adaptan a la tarea cognitiva.</li> <li>✓ Las conexiones son inestables.</li> <li>✓ Facilita planificar la clase.</li> <li>✓ Falta de paciencia de los usuarios.</li> <li>✓ Requiere destrezas especializadas.</li> <li>✓ Netcentrismo en el pensar y hacer.</li> <li>✓ Recursos limitados.</li> <li>✓ No es utilizado eficazmente en proyectos.</li> <li>✓ No siempre hay disposición para colaborar.</li> </ul>

## 4.2. Características de un curso en línea

Tras la revisión de diversos autores, se identificó que las características que debe incorporar un curso en línea son:

- Despertar la atención y motivar, tanto en su diseño como en su contenido, siendo enriquecidos con videos, fotografías, audio, mapas, etc.
- Directos y ágiles en su consulta y navegación.
- Presentar claramente los objetivos, actividades, formas de evaluación y calendarización.
- Cada bloque de información debe mostrar su intención formativa.
- Relacionar cada módulo con contenidos anteriores o con los intereses de los participantes.
- La forma y contenido de la información debe tener: claridad, continuidad, lógica, consistencia, sencillez, ser ilustrativa.
- Guíe y estructure el aprendizaje a través de mapas de contenido, índices, párrafos cortos, cambios de letras, numeraciones, etc.
- Mantenga activos a los alumnos a través de ejercicios, preguntas, hipervínculos, trabajo colaborativo, etc.
- Suministre retroalimentación continua a través de actividades, pruebas de auto-aplicación y autocorrección, etc.
- Promueva la transferencia cognitiva a través de ejemplos, casos o problemas.
- Facilite la retención de la información mediante actividades, resúmenes, materiales de apoyo, conversación guiada, etc.
- Que se presenten materiales específicos.
- Tomar en cuenta los derechos de autor.



- Presentar materiales actualizados y novedosos.
- Enriquecer con ligas a diferentes sitios WEB.
- Incorporar simuladores.

### **4.3. Diseño instruccional en ambientes virtuales**

En el marco de la llamada sociedad del conocimiento han surgido nuevos entornos de aprendizaje, de carácter virtualizado los cuales han generado la necesidad de un diseño instruccional para la educación en línea (Alvarado, 2003).

De acuerdo a Yukavetsky (2003), el diseño instruccional es una metodología de planificación pedagógica para la producción de materiales educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes y que maximicen la comprensión, uso y aplicación de la información, a través de estructuras sistemáticas, metodológicas y pedagógicas.

El diseño instruccional también puede entenderse como un proceso sistemático planificado y estructurado que conduce a la creación de sistemas con indicaciones, normas y criterios encaminados a promover el aprendizaje (Díaz Barriga, 2005). Dichos sistemas responden a una orientación psicopedagógica, a un modelo educativo y a las necesidades tanto de la institución como de los estudiantes (Universidad Veracruzana, 2010).

Un diseño instruccional debe sustentarse en teorías del aprendizaje y teorías instruccionales, y en las necesidades de aprendizaje. Está conformado por los objetivos o competencias, el desarrollo de tareas y materiales, la evaluación del aprendizaje y el seguimiento del curso (Universidad Veracruzana, 2010).

Por su parte, Cacheiro, Domínguez y Alonso (2014) presentan distintas ejemplificaciones para la integración de las funcionalidades de los recursos web a lo largo de las distintas fases del diseño de actividades formativas.

En esta misma línea, Alvarado (2003) considera que los componentes básicos para realizar un diseño instruccional son:

- a) La determinación del nivel de rendimiento deseado.
- b) La identificación de los conocimientos previos necesarios.
- c) La selección de los procedimientos apropiados y
- d) La verificación de que se hayan alcanzado las metas.

De acuerdo a Yukavetsky (2003), las fases que constituyen el armazón procesal del diseño instruccional son:

1. *Análisis*: En esta fase se identifican el problema con sus causas, y se determinan las posibles soluciones. A partir del análisis se establecen las metas instruccionales y las tareas a realizar.
2. *Diseño*: En esta fase se elabora un bosquejo del modo como se alcanzarán las metas instruccionales. Incluye elementos tales como hacer una descripción de la población-meta, redactar objetivos, diseñar la secuencia de la instrucción, entre otros.
3. *Desarrollo*: En esta fase se elaboran los planes de lección y los materiales didácticos.
4. *Implantación e Implementación*: Implican divulgar la instrucción y propiciar la comprensión del material, el dominio de destrezas y objetivos, y la transferencia del conocimiento.
5. *Evaluación*: La evaluación debe impactar todas las fases del proceso instruccional con la intención de mejorar la instrucción antes de que llegue a la etapa final. También es importante evaluar la implantación de la versión final de la instrucción para verificar la efectividad total de la instrucción.

#### 4.4. Aula Virtual SÍGAME

Para la implementación del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo Interpersonal y Manejo de Conflictos”, la preparatoria en donde se realiza el estudio proporcionó su aula virtual en Moodle, con el nombre de SÍGAME, y cuya dirección electrónica es: <http://148.228.178.9/Moodle/>

El aula virtual SÍGAME es el resultado de una tesis de maestría en la que se documenta su implementación, implantación y aplicación (Sánchez, 2010).

SÍGAME son las siglas de *Sistema de Instalación y Guía de Aplicación de Moodle en la Educación*. Para su elaboración se utilizó la metodología didáctica de diseño y desarrollo de multimedia Brian Blum (Sánchez, 2010). La Brian Blum incorpora en su proceso cuestiones relacionadas con el diseño instruccional, tales como los objetivos instruccionales y de aprendizaje, el contenido y el modelo cognitivo; considera también los aspectos técnicos del desarrollo de un sistema interactivo, tales como los requerimientos funcionales, las metáforas y paradigmas, el diseño de la interfase, el mapa de navegación y el prototipo funcional (Sánchez, 2010).

El aula virtual SÍGAME, aprovechando las potencialidades de la plataforma Moodle, está estructurada en torno a tres tipos de herramientas –o módulos-:

- Herramientas de comunicación y de trabajo colaborativo;
- Materiales de aprendizaje;
- Utilidades de gestión educativa.

Las herramientas o módulos de comunicación permiten a los participantes comunicarse entre sí y con el profesor. El aula SÍGAME cuenta con foros, la mensajería interna y el chat. Cabe señalar que estas herramientas constituyen uno de los pilares fundamentales del entorno de aprendizaje en redes al posibilitar el intercambio de información, el diálogo y la discusión entre las personas implicadas en el proceso de aprendizaje (Margelí y Muria, 2008).

Las acciones que permite realizar el aula virtual SÍGAME, en el ambiente Moodle (Sánchez, 2010) son:

- Edición: Permite modificar una actividad o recurso.
- Ayuda: Brinda orientaciones para resolver alguna duda o problema a través de una ventana emergente.
- Ocultar: Hace invisible a los participantes una sección. Se ilustra con un ojo cerrado.
- Mostrar: Hace visible a los participantes una sección. Se ilustra con un ojo abierto.
- Indentar: Permite tabular los elementos de un curso.
- Mover: Desplaza los elementos hacia arriba o hacia abajo
- Mover aquí: Indica las ubicaciones que puede tomar el elemento que se desea mover.
- Eliminar: Suprime permanentemente algún elemento del curso.
- Marcar: Señala una sección como actual.
- Única sección: Muestra la sección actual ocultando el resto de las secciones o temas del curso.
- Todas las secciones: Muestra todas las secciones del curso.

Las principales características del aula SÍGAME (Sánchez, 2010) son:

*En cuanto a la administración del aula*

- Asignación durante la instalación de un usuario administrador.
- Personalización del sitio mediante el uso de "temas" que permiten redefinir en el sitio los estilos, colores del sitio, tipografía, presentación, distribución, etc.

- Se permite añadir nuevos módulos de actividades, adicionales a los ya instalados en Moodle.
- Se permite una localización completa de cualquier idioma.
- El código está escrito en PHP bajo GNU GPL.
- Administración de los usuarios.

#### *En cuanto a la seguridad*

- Puede añadirse una “clave de acceso” para restringir la entrada a los cursos, a criterio del tutor correspondiente.
- Los tutores pueden gestionar la baja de alguno de los usuarios.
- Cada usuario puede especificar su propia zona horaria.

#### *En cuanto a la administración de cursos*

- El profesor tiene control sobre las opciones de un curso.
- La plataforma Moodle ofrece diversas actividades como foros, diarios, cuestionarios, materiales, consultas, encuestas y tareas que pueden adaptarse a los requerimientos del curso.
- La mayoría de las áreas para introducir texto pueden editarse en HTML WYSIWYG que está integrado a la plataforma.
- Las calificaciones pueden verse y descargarse.
- Proporciona informes de actividad por estudiante.
- Brinda el historial de participación de cada estudiante.

*En cuanto a los módulos que ofrece*

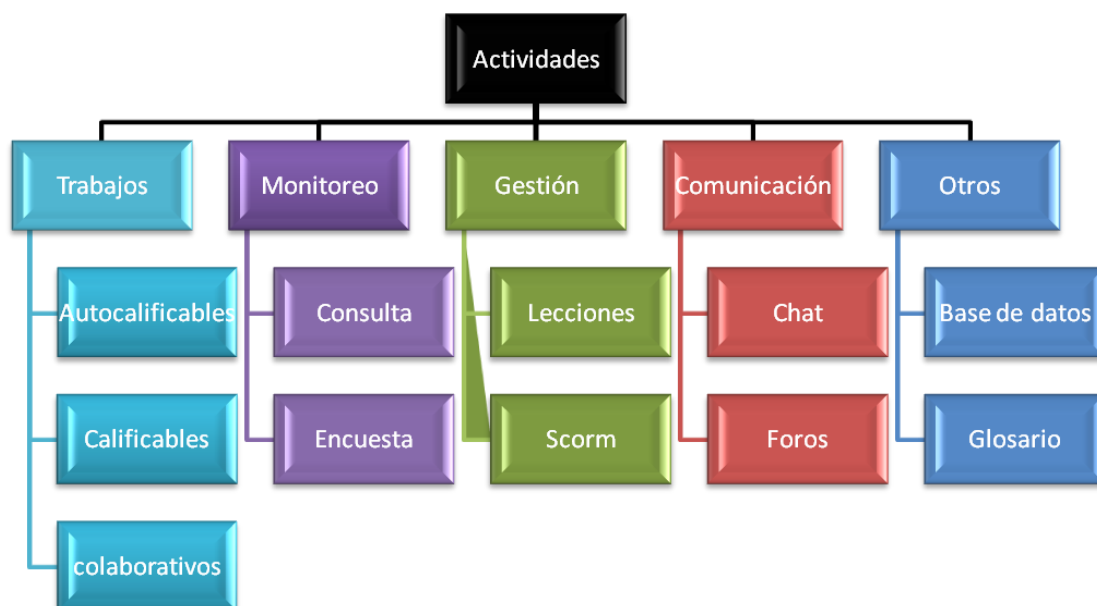
El aula SÍGAME tiene acceso a todos los módulos que ofrece Moodle (Sánchez, 2010):

- *Tareas:* Permite especificar la fecha de entrega y la calificación máxima. Cada usuario puede subir su tarea. Es posible revisar, retroalimentar y corregir las tareas.
- *Consulta:* Permite conocer la posición de los usuarios respecto a un tema determinado, mediante la realización de votaciones.
- *Foro:* Espacio para promover la expresión de opiniones y reflexiones y la interacción de los usuarios. Tiene múltiples aplicaciones didácticas y de comunicación y pueden dirigirse a diferentes sectores.
- *Diario:* Consiste en un registro del proceso formativo vivido que es accesible al usuario que lo genera y al tutor del curso. Brinda privacidad en la comunicación.
- *Cuestionario:* El tutor genera una serie de preguntas de distinto tipo (abiertas, de opción múltiple, verdadero o falso, relación de columna, etc.) sobre los contenidos abordados para verificar el avance. Cuenta con gran versatilidad y permite la generación de una base de preguntas para ser utilizadas de manera dinámica.
- *Recursos:* Permite la presentación de diversos contenidos digitales, como Word, PowerPoint, Flash, vídeo, sonidos, etc.
- *Encuesta:* Ofrece encuestas ya elaboradas, tales como COLLES y ATTLS, para promover procesos de evaluación.
- *Wiki:* Permite el trabajo conjunto para la elaboración de documentos.

El aula virtual SÍGAME tiene activadas todas las actividades que ofrece Moodle, a saber: base de datos, cuestionario, chat, diario, ejercicio, encuesta, foro,

glosario, lección, taller, tareas (subida avanzada de archivos, texto en línea, subir un solo archivo, actividad no en línea) y wiki.

De acuerdo a Sánchez (2010) estas actividades se pueden clasificar como actividades de trabajo, de monitoreo, de gestión, de comunicación y otros. Esta clasificación se presenta en el Esquema 16:



Esquema 16. Actividades del aula SÍGAME (Sánchez, 2010)

Los recursos habilitados en el aula SÍGAME en el ambiente Moodle (Sánchez, 2010) son:

- Añadir una etiqueta: Permite incluir instrucciones o información breve en una sección del curso.
- Editar una página de texto: Se trata de una página sin formato que permite presentar información.
- Editar una página WEB: Permite la presentación de una página WEB.
- Enlazar un archivo o una WEB: Permite establecer el vínculo a un archivo o página WEB.
- Mostrar un directorio: Permite mostrar diferentes ligas para que el usuario pueda acceder a ellas.

- Desplegar un paquete de contenidos IMS: Permite mostrar los contenidos en un formato estándar que puede reutilizarse en otros sistemas sin necesidad de convertir los formatos.

El aula SÍGAME también hace uso de bloques que proporcionan información o brindan una funcionalidad adicional a los usuarios. Estos bloques pueden agregarse, ocultarse, suprimirse y desplazarse de manera lateral o vertical. Los bloques que ofrece Moodle son: búsqueda global, calculador de crédito, calendario, canales RSS remotos, descripción del curso/sitio, enlaces de sección, entrada aleatoria del glosario, HTML, marcas, marcas Blog, mensajes, *mentees*, menú blog, *quiz results*, usuario en línea (Sánchez, 2010).

Las siguientes pantallas muestran la imagen del aula virtual SÍGAME, en relación con el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”:

La Ilustración 1 muestra la entrada principal al aula virtual SÍGAME:

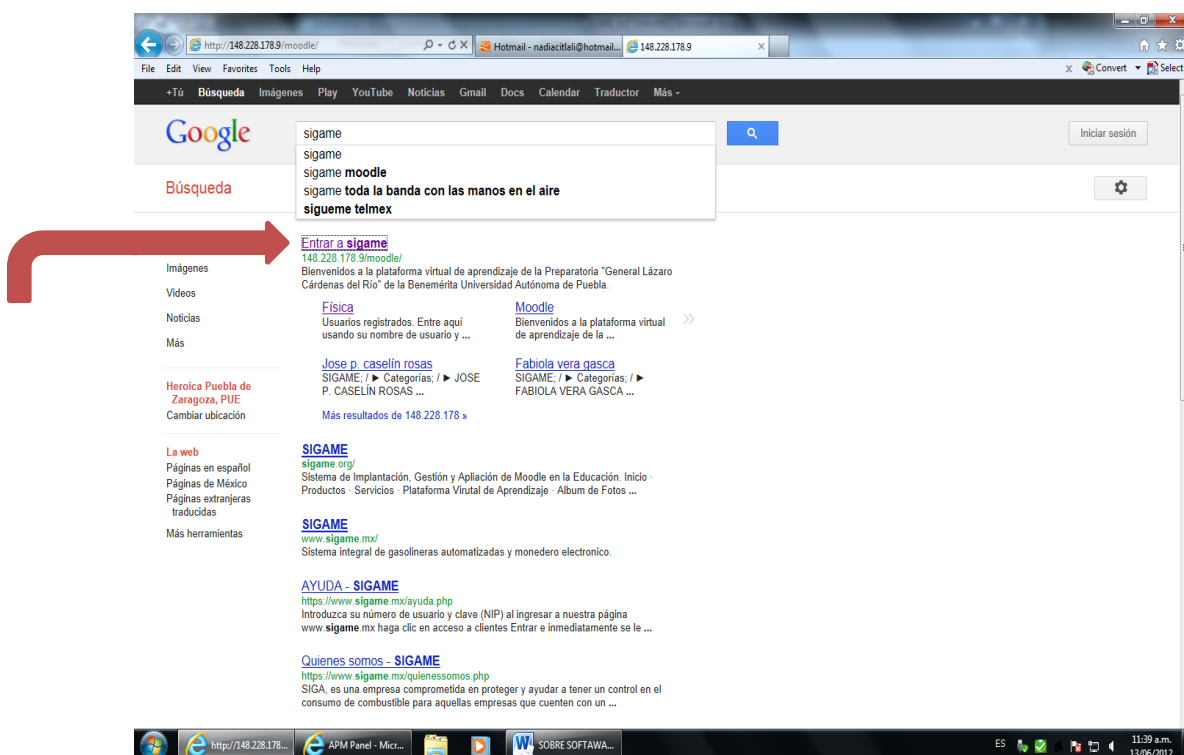


Ilustración 1. Búsqueda del aula SÍGAME



La Ilustración 2 muestra la página de entrada al aula y señala la ubicación del curso, con el lema *Aprendizajes que producen paz*:

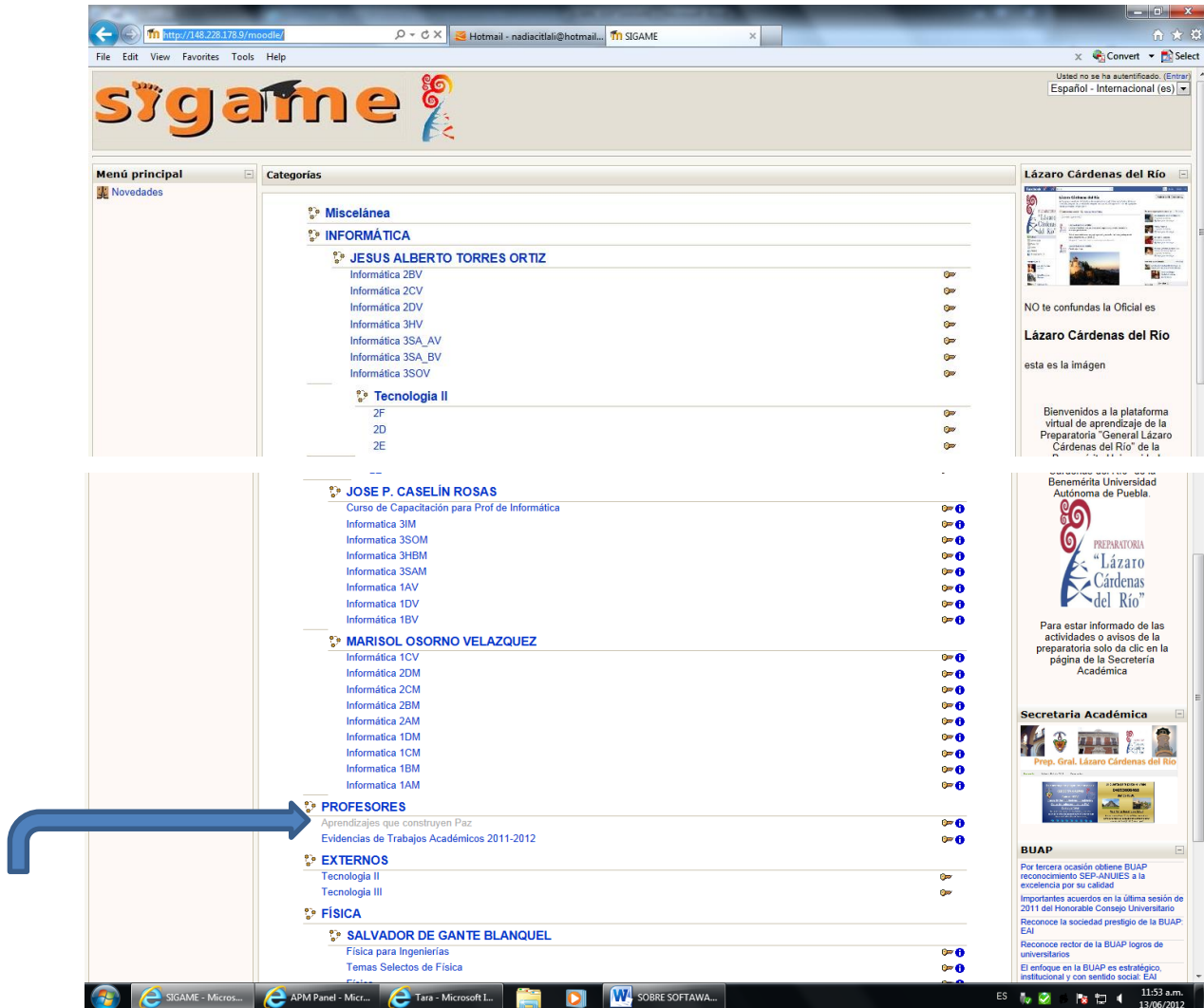


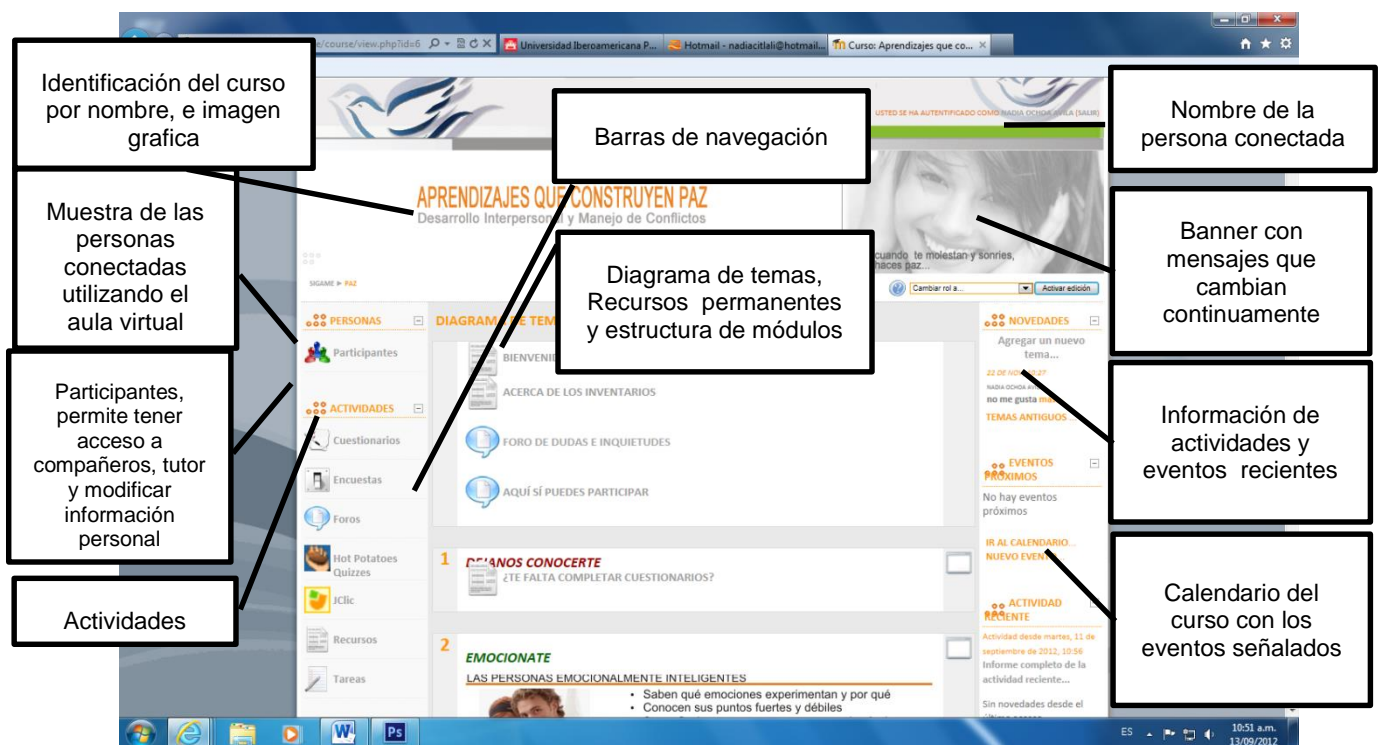
Ilustración 2. Entrada al curso

La Ilustración 3 muestra la pantalla de acceso al curso, que requiere del nombre del usuario y una contraseña:



**Ilustración 3. Acceso al aula**

La Ilustración 4 muestra la página principal del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” bajo el lema *Aprendizajes que construyen paz*.



**Ilustración 4. Pagina principal del curso**

Estas ilustraciones permiten constatar la accesibilidad del curso y su diseño en el aula SÍGAME en el marco de la plataforma Moodle.

## **4.5. Programas utilizados en el diseño del curso**

A continuación se presentan los programas que se utilizaron en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo Interpersonal y manejo de conflictos”.

### *JCLIC*

El programa JCLIC es un entorno virtual que permite la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia, el cual está desarrollado en la plataforma Java (Zona Clic, 2012). Esta aplicación se basa en estándares abiertos y funciona en diversos entornos operativos tales como Linux, Mac OS X, Windows y Solaris (Zona Clic, 2012).

Este programa está constituido por un amplio conjunto de herramientas informáticas y aplicaciones de software libre que permiten realizar diversos tipos de actividades educativas, como rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, etc. (Zona Clic, 2012).

Además, se desarrolla en un entorno sencillo potente e intuitivo que permite el uso de aplicaciones multimedia desde Internet y usa un formato estándar para el almacenamiento de datos.

Una de las actividades diseñadas para el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” con el programa JCLIC es un rompecabezas sobre la clasificación de las emociones, que se muestra en la Ilustración 5:

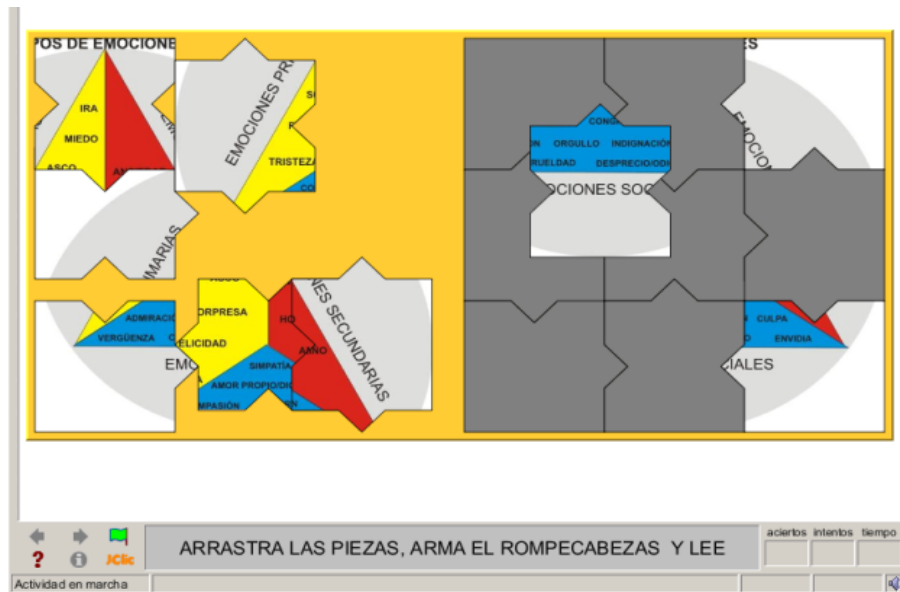


Ilustración 5. Ejercicio del curso en JCLic

### *HotPotatoes*

HotPotatoes es el nombre que se da a un conjunto de seis herramientas creadas por el Centro de Humanidades y Computación de la Universidad de Victoria, en Canadá (Softonic, 2012).

Estas herramientas permiten la publicación de material educativo en la WEB (Softonic, 2012). También permiten crear interactivos de tipo respuesta corta, selección múltiple, rellenar huecos, crucigramas, emparejamiento, entre otros, usando HTML y JavaScript (Softonic, 2012).

### *Photoshop*

Adobe Photoshop es una aplicación informática que permite la edición, retoque fotográfico y pintura a base de imágenes de mapa de bits (o *gráficos rasterizados*) (Educastur, 2012). Simula un taller de pintura y fotografía que permite trabajar sobre un "lienzo".

Photoshop tiene formatos de imagen propios y soporta diversos tipos de archivos de imágenes, como BMP, JPG, PNG, GIF, entre otros (Educastur, 2012).

La Ilustración 6 muestra un ejemplo del uso de Photoshop para la edición de una imagen

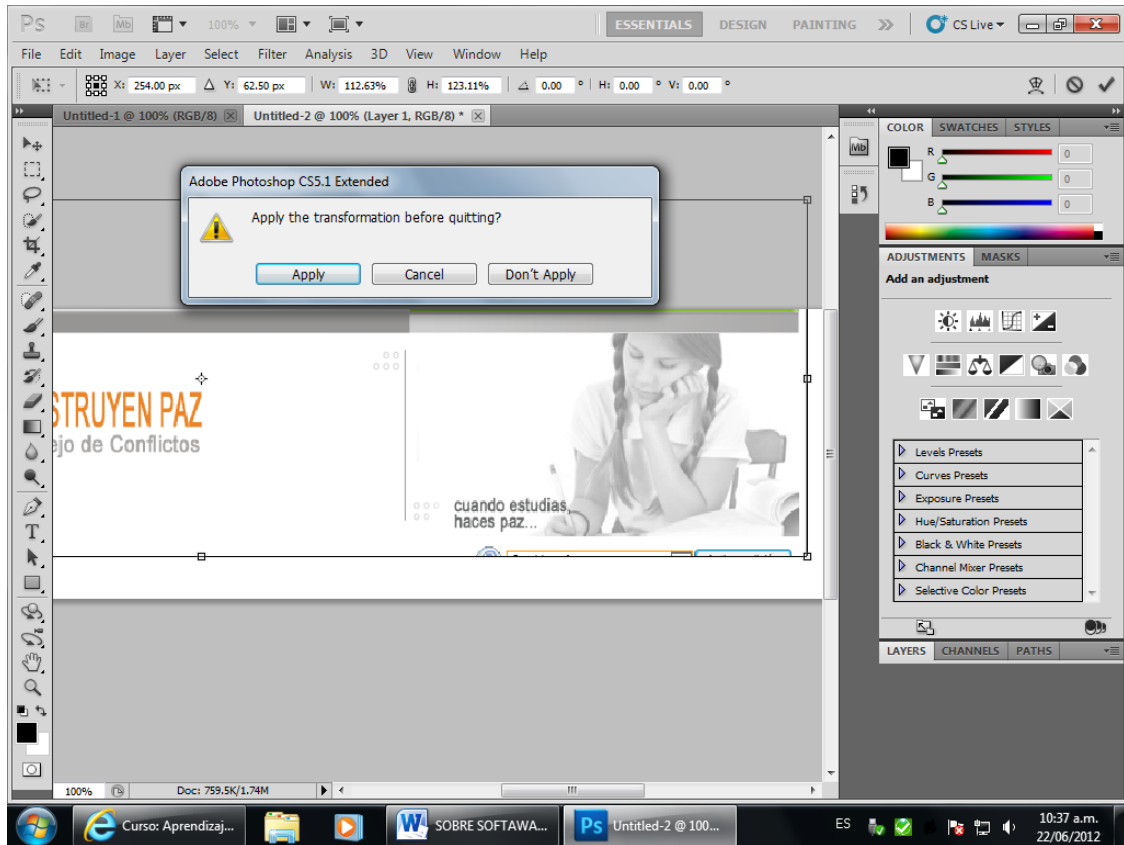
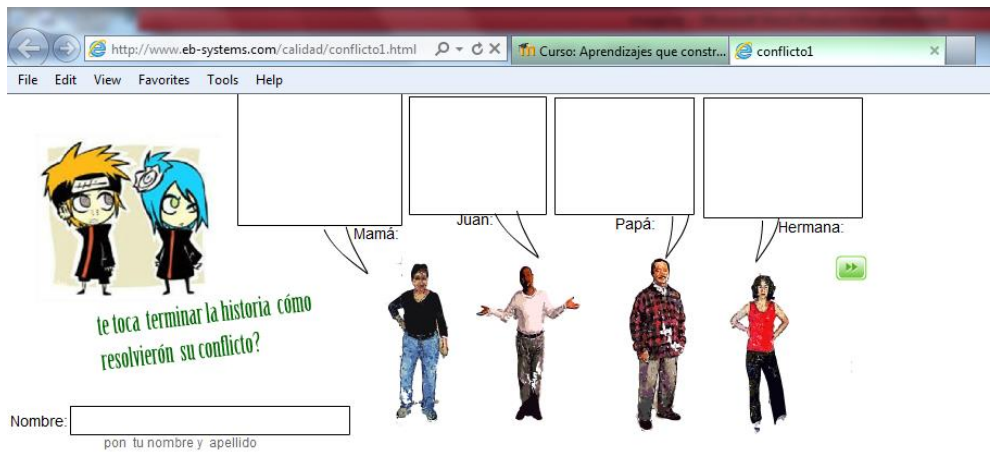


Ilustración 6. Photoshop

### Flash

Adobe Flash es una aplicación para la producción y entrega de contenidos interactivos. Simula un estudio de animación. Puede ser aplicado en animaciones publicitarias y reproducción de vídeos (Ferri-Benedetti, 2012).

A continuación se muestra un ejemplo de una aplicación en un comic (Ilustración 7).



**Ilustración 7. Flash. Aplicación**

### *PowerPoint*

PowerPoint es un programa diseñado por la empresa Microsoft para hacer presentaciones que permitan comunicar información de manera visual y atractiva (Aulaclíc, 2012).

PowerPoint cuenta con gran versatilidad al incorporar diversas herramientas tales como el control del estilo de los textos y de los párrafos, la inserción de gráficos, dibujos, imágenes y texto WordArt (Aulaclíc, 2012).

También permite insertar efectos animados, películas y sonidos, la revisión ortográfico de textos y la inserción de notas, entre otras funciones (Aulaclíc, 2012).

La Ilustración 8 muestra una presentación en PowerPoint:

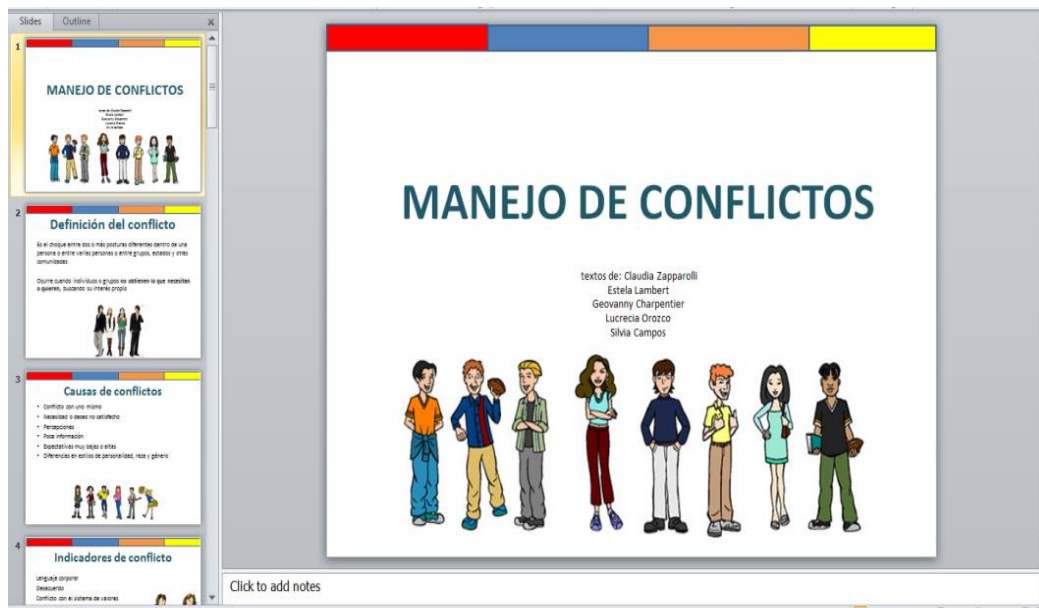


Ilustración 8. PowerPoint. Ejemplo de presentación

La Ilustración 9 muestra un ejemplo de interacción elaborada en PowerPoint que incluye botones de navegación y audio de aplausos:



Ilustración 9. PowerPoint. Ejemplo de interacción

### Excel

Excel es un programa desarrollado por Microsoft, del tipo hoja de cálculo que permite realizar operaciones con números organizados en una cuadrícula (Aulaclíc, 2012).

Excel cuenta con un conjunto de herramientas que permiten el análisis de datos. Permite realizar cálculos de diversos tipos y grados de dificultad tales como

operaciones lógicas, matemáticas, trigonométricas, financieras, estadísticas, entre otras (Aulaclíc, 2012).

#### **4.6. Procedimiento**

Para realizar la aplicación del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” se lleva a cabo el procedimiento que se presenta a continuación:

- a) Se realizan las gestiones correspondientes ante las autoridades de la preparatoria en la que se realiza el estudio, para obtener la autorización para realizar el presente estudio.

En esta fase se lleva a cabo un proceso de sensibilización con los docentes del segundo grado de preparatoria a fin de que conozcan la propuesta y brinden las facilidades correspondientes para su implementación. En particular, se trabaja con los profesores de la asignatura “Informática II” pues es en el espacio de esta materia en la que se implementa el curso.

Así mismo, se desarrolla un proceso de sensibilización con los padres de familia para que tengan conocimiento de esta actividad complementaria a la formación de sus hijos y brinden facilidades para la realización de las actividades en el ámbito virtual, considerando que no todos los estudiantes cuentan con ordenador y conexión a la red en sus hogares, por lo que algunos de ellos tendrán que acudir a un café internet.

- b) Se procede, de acuerdo a la metodología didáctica propuesta por Gloria J. Yukavetsky (2003) para llevar a cabo el diseño instruccional.

Como se mencionó Yukavetsky (2003), propone el modelo que se presenta en el Esquema 17 para el diseño instruccional:





**Esquema 17. Modelo de Yukavetsky**  
Basado en Yukavetsky, 2003

Esta metodología didáctica empata con el tipo de diseño de investigación propuesto pues implica realizar un diagnóstico sobre el tema a tratar, que en este caso consiste en elementos vinculados con la paz personal e interpersonal (estados emocionales, habilidades sociales y manejo de conflictos), y que se equipara a la base de pretest. A partir de este diagnóstico o pretest se diseña, desarrolla, implanta e implementa el curso virtual que corresponde al tratamiento utilizado. Finalmente, se lleva a cabo un proceso de evaluación que corresponde al postest. En este sentido, conviene tener presente que Yukavetsky (2003) concibe a la evaluación como un proceso continuo.

A continuación se presentan las fases de la metodología didáctica aplicada en el curso virtual de educación para la paz:

*Fase 1. Análisis (Pretest):* Concebido como punto de partida para llevar a cabo un diseño instruccional, consiste en la definición del problema y sus posibles soluciones. En este estudio se aplican los instrumentos referidos en la sección 4.3 del presente capítulo a partir de los cuales se detectaron las necesidades de formación en la línea de componentes personales e interpersonales de la paz, en la población estudiada así como las características de la misma. Con base en esta información se establecieron los objetivos a alcanzar y se bosquejaron las

tareas a realizar, a partir de la cuales se llevó a cabo el diseño instruccional que se presenta en la siguiente sección.

*Fase 2. Diseño:* Consiste fundamentalmente en la elaboración del descriptivo que se presenta en la siguiente sección, en el cual se determinan: los temas a tratar, los objetivos a alcanzar, las actividades, los recursos y el tiempo. En esta fase se ideó también el título del curso y el lema del mismo pretendiendo que fueran atractivos para el público meta.

*Fase 3. Desarrollo:* Se elaboraron los planes de lección y los materiales a utilizar empleando los recursos que ofrece el aula virtual SÍGAME, en la plataforma Moodle, así como programas complementarios como HotPotatoes, Flash, Photoshop y PowerPoint en los términos descritos en el capítulo anterior.

*Fase 4. Implantación e implementación:* En relación a la implantación, cada uno de los módulos que componen el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” es desarrollado con dos semanas de anticipación a su implementación con el fin de ir adaptando los recursos y materiales a los perfiles de los estudiantes al observar su desenvolvimiento en el ambiente virtual.

El secretario académico de la preparatoria comunica a los estudiantes su participación en el curso. El curso se implementa como parte de la asignatura “Informática II”, destinando una hora a la semana para la realización de las actividades. Así mismo, se les brindan facilidades para que en horarios extra-clase realicen las actividades en el laboratorio de cómputo, aunque los estudiantes también pueden realizarlas en sus hogares o en un café internet.

*Fase 5. Evaluación (Postest):* Para evaluar el impacto que el curso que bajo el lema “Aprendizajes que construyen paz” tiene en los estados emocionales, las habilidades sociales y el estilo personal para manejar conflictos de los participantes, se aplican los instrumentos presentados en la sección 4.3. se evalúa el curso mediante el cuestionario COLLES Real que ofrece la plataforma Moodle y se tiene una interacción presencial con los participantes para recoger de viva voz sus apreciaciones respecto al curso.

## 4.7. Descriptivo del curso

El curso propuesto en este estudio enfatiza el enfoque personal de la paz, es decir, considera fundamental el trabajo en el ámbito educativo y en la vida de cada individuo, sobre los sentimientos, las ideas y las prácticas que generan un estado de bienestar y armonía interiores así como en las relaciones interpersonales (Molina y Muñoz, 2004).

A continuación se plantea el objetivo general del mismo.

*Objetivo general del curso:*

Al término del curso *Desarrollo Interpersonal y manejo de conflictos* el participante será capaz de promover su salud emocional, entablar relaciones interpersonales adecuadas y resolver de manera constructiva los conflictos a los que se enfrente.

En las siguientes tablas se presenta el descriptivo de cada uno de los módulos que conforma el curso:

El módulo I se titula “déjanos conocerte”, sus objetivos, actividades y recursos se presentan en la Tabla 25:

**Tabla 25. Descriptivo del Módulo I. Déjanos conocerte**

Módulo I. Déjanos conocerte			Una Semana
OBJETIVO DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
Identificar, antes de la aplicación del curso, los estados emocionales, las habilidades sociales y el estilo personal para el manejo conflictos de los participantes a través de los inventarios correspondientes incorporado a la plataforma Moodle para su aplicación electrónica.	Aplicación electrónica de los inventarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de estados emocionales, TMMS-24.</li> <li>- Evaluación de habilidades sociales de Goldstein.</li> </ul> Estilo personal de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann.	Identificar los estados emocionales, las habilidades sociales y el manejo de conflictos de los participantes.	Cuestionario de Moodle

El segundo módulo se titula “emociónáte”, en la Tabla 26 se presentan sus objetivos, actividades y recursos:

**Tabla 26. Descriptivo del Módulo II. Emociónáte**

Módulo II. Emociónáte			Dos Semanas
OBJETIVO DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
El participante será capaz de identificar los tipos de emociones (primarias, secundarias y sociales). Se vincula con el proceso de atención emocional.	Encabezado. Emociónáte, la persona emocionalmente inteligente.	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de identificar sus emociones, mediante un breve texto.	Etiqueta de Moodle
	Identificando los tipos de emociones	Explorar un diagrama explicativo sobre el tipo de emociones identificando por sus colores las emociones primarias, secundarias y sociales, a través del armado de un rompecabezas	Rompe-cabezas en JCLIC.
	Identificando emociones primarias	Reafirmar la identificación de las emociones primarias mediante el uso de imágenes y su significado.	Exploración JCLIC.
	Identificando emociones secundarias.	Reafirmar la identificación de las emociones secundarias mediante el uso de imágenes y su significado.	Exploración JCLIC.
	Identificando emociones sociales.	Reafirmar la identificación de las emociones sociales mediante el uso de imágenes y su significado.	Exploración JCLIC.
	Construyendo paz. Hay pequeñas acciones que puedes hacer para crear paz	Sensibilizar sobre las pequeñas acciones que se pueden realizar en la vida cotidiana para generar paz a través de dos videos de la Fundación para la una vida mejor.	Videos YouTube de la “Fundación para una vida mejor”
	Resuelve emociones primarias	Reafirmar la identificación de emociones primarias a través de la relación de imágenes y textos.	JCLIC
	Memorama para las emociones secundarias	Reafirmar la identificación de emociones secundarias a través de un memorama.	JCLIC
	Reafirmando emociones sociales	Reafirmar la identificación de emociones sociales a través de un ejercicio de completar un texto.	JCLIC
	Cierre del módulo con una frase para reflexionar	Suscitar la reflexión en torno a la importancia de la identificación de las emociones en el ámbito familiar.	Etiqueta Moodle

El módulo III se titula “compréndete”, sus objetivos, actividades y recursos se presentan en la Tabla 27:

Tabla 27. Descriptivo del Módulo III. Compréndete

Módulo III. Compréndete			Dos Semanas
OBJETIVOS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
El participante será capaz de comprender sus propias emociones y las emociones de los demás. Se vincula con el proceso de comprensión emocional.	Encabezado: compréndete, el manejo de las emociones	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de comprender sus emociones, mediante un breve texto.	Etiqueta Moodle
	Qué sienten ellos, qué sientes tú	Promover la expresión de las emociones que se suscitan tras la visualización de fotografías con alto contenido afectivo y la lectura de su contextualización, para promover la comprensión de las propias emociones.	Cuestionario Moodle
	Soy positivo, Mis acciones y pensamientos me hacen fuerte.	Promover la comprensión de las emociones mediante el cambio de código de emociones negativas a emociones positivas.	HotPotatoes Quiz
	Frase de paz	Reafirmar la comprensión de las emociones positivas completando la frase de paz: educarnos en el amor implica saber querer.	HotPotatoes Quiz
	Modifica emociones	Promover la identificación y comprensión de emociones, mediante la resolución de un crucigrama.	HotPotatoes Quiz
	Cuestionario Quiz de multiselección	Comprender sus emociones por medio de frases positivas o situaciones	HotPotatoes Quiz
	Cierre de módulo: frase	Incentivar el manejo óptimo de las emociones mediante una frase motivacional.	Etiqueta de Moodle

El módulo IV se titula “contrólate”, sus objetivos, actividades y recursos se muestran en la Tabla 28:

Tabla 28. Descriptivo del Módulo IV. Contrólate

Módulo IV. Contrólate			Dos Semanas
OBJETIVOS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
El participante será capaz de reconocer y controlar sus emociones. Se vincula con los procesos de regulación emocional.	Encabezado: El control de las emociones	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de controlar sus emociones, mediante un breve texto.	Etiqueta de Moodle
	Disfruta y canta	Identificar en la letra de las canciones recursos para controlar las emociones.	Videos de YouTube
	¿Te gusta el arte?	Pintar un mándala como técnica de relajación.	Página WEB, Moodle.
	Foro: Arte mándala	Compartir la experiencia de realizar el mándala y subir la imagen como muestra de su creación.	Foro Moodle
	¿Es la ira tu peor enemigo	Identificar el modo de reaccionar ante la ira y el enojo, a través de un test sencillo. Ofrecer consejos prácticos para mejorar el manejo de la ira.	Quiz de Moodle
	Técnicas de respiración	Promover el control de las emociones a través de la respiración.	PowerPoint
	Control	Identificar y proponer estrategias para controlar la ira	Página WEB, Moodle
	Resumiendo	Reconocer la ideas más relevantes del módulo III, Contrólate.	HotPotatoes. Prueba Cloze.
Cierre del módulo	Suscitar la reflexión en torno a la importancia de saber controlar las propias emociones.	Etiqueta Moodle	

El módulo V se titula “comunícate asertivamente”, sus objetivos, actividades y recursos se muestran en la Tabla 29:

**Tabla 29. Descriptivo del Módulo V. Comunícate asertivamente**

<b>Módulo V</b>			<b>Dos Semanas</b>
<b>OBJETIVOS DEL MÓDULO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>RECURSOS</b>
El participante será capaz de utilizar técnicas eficaces para lograr una comunicación asertiva.	Comunícate asertiva-mente	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de comunicarse asertivamente, mediante un breve texto.	Etiqueta Moodle
	Gracias...	Expresar agradecimiento a la propia familia por medio de una carta.	Video YOUTUBE. Cuestionario Moodle.
	Comunicación	Brindar información básica sobre la comunicación asertiva.	PowerPoint
	Identifica lenguaje no verbal	Identificar lenguaje no verbal a través de imágenes.	Cuestionario Moodle
	¿Qué haces tú?	Reflexionar sobre situaciones de conflicto por falta de comunicación para proponer modos de resolverlas.	Quiz Moodle
	Reflexiona	Promover la reflexión sobre la importancia de la comunicación y del contacto con la gente.	Video YOUTUBE
	Cierre del módulo: Frase	Reafirmar, a través de un mensaje, la importancia de comunicarse asertivamente.	Etiqueta Moodle

El módulo VI se titula “colabora”, sus objetivos, actividades y recursos se muestran en la Tabla 30:

Tabla 30. Descriptivo del Módulo VI. Colabora

Módulo VI. Colabora			Dos Semanas
OBJETIVOS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
El participante contará con herramientas para mejorar sus habilidades sociales de ayuda y colaboración.	Colabora	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de colaborar, mediante un breve texto.	Etiqueta Moodle
	Compañerismo y amistad	Identificar las diferencias entre compañerismo y amistad.	PowerPoint
	Página de la amistad	Propiciar la creación de redes de ayuda mutua entre compañeros y amigos de la preparatoria.	Foro Moodle
	Coopérales	Reflexionar sobre pequeñas acciones de ayuda mutua.	Video YOUTUBE
	Ayudo cuando...	Reafirmar acciones y comportamientos de ayuda y cooperación mediante la selección de frases.	Cuestionario Moodle.
	Empieza ahora	Identificar momentos de altruismo y participación en la práctica cotidiana.	Video YOUTUBE. Tarea Moodle.
	Cierre del módulo: Frase	Reafirmar, a través de un mensaje, la importancia de compartir.	Etiqueta Moodle

El módulo VII se titula “identifica y resuelve conflictos”, sus objetivos, actividades y recursos se muestran en la Tabla 31:



Tabla 31. Descriptivo del Módulo VII. Identifica y resuelve conflictos

Módulo VII. Identifica y resuelve conflictos			Dos Semanas
OBJETIVOS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
El participante identificará situaciones de conflicto, y reflexionará sobre su resolución a través de ejercicios diversos.	Identifica y resuelve conflictos	Los participantes se sensibilizarán sobre la importancia de realizar sencillas acciones para generar paz, mediante un breve texto.	Etiqueta Moodle
	Manejo de conflictos	Reconocer aspectos relevantes para identificar y manejar conflictos interpersonales.	PowerPoint
	Jugando	Reafirmar elementos sobre el manejo de conflictos	PowerPoint
	Identifica	Identificar conflictos y estrategias de resolución de conflictos a través de la narración de un comic.	Flash. Correo electrónico
	Imagina	Identificar estrategias para resolver conflictos mediante soluciones propuestas a casos diversos.	Cuestionario Moodle
	Comparte conflictos	Promover el intercambio de opiniones sobre la identificación y resolución de conflictos interpersonales.	Foro Moodle
	Cierre	Reafirmar, a través de un mensaje, la importancia de resolver conflictos de manera constructiva.	Etiqueta Moodle

El módulo VIII se titula “evalúame”, sus objetivos, actividades y recursos se muestran en la Tabla 32:

Tabla 32. Descriptivo del Módulo VIII. Evalúame

Módulo VIII. Evalúame			Una Semana
OBJETIVOS DEL MÓDULO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS
Identificar, después de la aplicación del curso, los estados emocionales, las habilidades sociales y el estilo personal para el manejo conflictos de los participantes a través de los inventarios correspondientes incorporados a la plataforma Moodle para su aplicación electrónica.	Encabezado: Evalúame	Los participantes evaluarán su experiencia en el curso.	Etiqueta Moodle
	Evalúa este curso	Evaluar el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.	Encuesta COLLES (Real), Moodle.
	Risoterapia	Proponer a la risa como una estrategia del manejo del estrés.	Video YOUTUBE
	Emociones	Evaluar los estados emocionales después de la aplicación del curso.	Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre estados emocionales, TMMS-24
	Habilidades	Evaluar las habilidades sociales después de la aplicación del curso.	Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein
	Diferencias	Evaluar los estilos personales de manejo de conflictos después de la aplicación del curso.	Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann
	Referencias	Mostrar referencias para consulta sobre el tema.	Página de texto de Moodle
	Cierre del módulo: Frase	Agradecer y despedirse de los participantes con un mensaje de paz.	Etiqueta Moodle

## 4.8. Evaluación del curso

Los resultados se presenta de manera gráfico e insertando la pantalla del Moodle, organizados primero de manera global o en resumen y después por escalas.

Esta evaluación se realizó con el COLLES real, instrumento de evaluación contenido en la plataforma Moodle.

Los resultados van de 1 a 5, correspondiendo el (1) a “casi nunca”, el (2) a “rara vez”, el (3) a “alguna vez”, el (4) a “a menudo” y el (5) a “casi siempre”.

Las categorías que evalúa el COLLES real son:

**Relevancia:** Considera el impacto que el curso tiene en la práctica del usuario así como del interés que los temas generaron en él.

**Pensamiento reflexivo:** Vinculado con la postura crítica que se suscitó a través del curso respecto al propio aprendizaje, a las propias ideas, a las aportaciones de los compañeros y hacia las lecturas.

**Interactividad:** implica el intercambio de opiniones y aportaciones al explicar las propias ideas, al dar y pedir explicaciones y a la respuesta recibida de parte de los compañeros.

**Apoyo del tutor:** Reflejado en acciones tales como estimular la reflexión, animar a los participantes, y ejemplificar las disertaciones y la autorreflexión.

**Apoyo de compañeros:** Considera si el usuario se sintió animado, elogiado y valorado por sus compañeros y si se generó un ambiente de empatía entre ellos.

**Interpretación:** en el que el usuario evalúa si se generó un entendimiento entre los compañeros así como con y hacia el tutor.

### 4.8.1. Evaluación global

El Gráfico 25 muestra los resultados obtenidos en cada una de las categorías evaluadas por el COLLES real. Así se observa que en relevancia se alcanzó un puntaje de 4 (a menudo), en pensamiento reflexivo un puntaje de 4 (a menudo), en interactividad un puntaje de 3.4 (algunas veces), en apoyo del tutor de 3.7 (a menudo), de apoyo de compañeros de 3.3 (algunas veces) y en interpretación de 3.8 (a menudo).

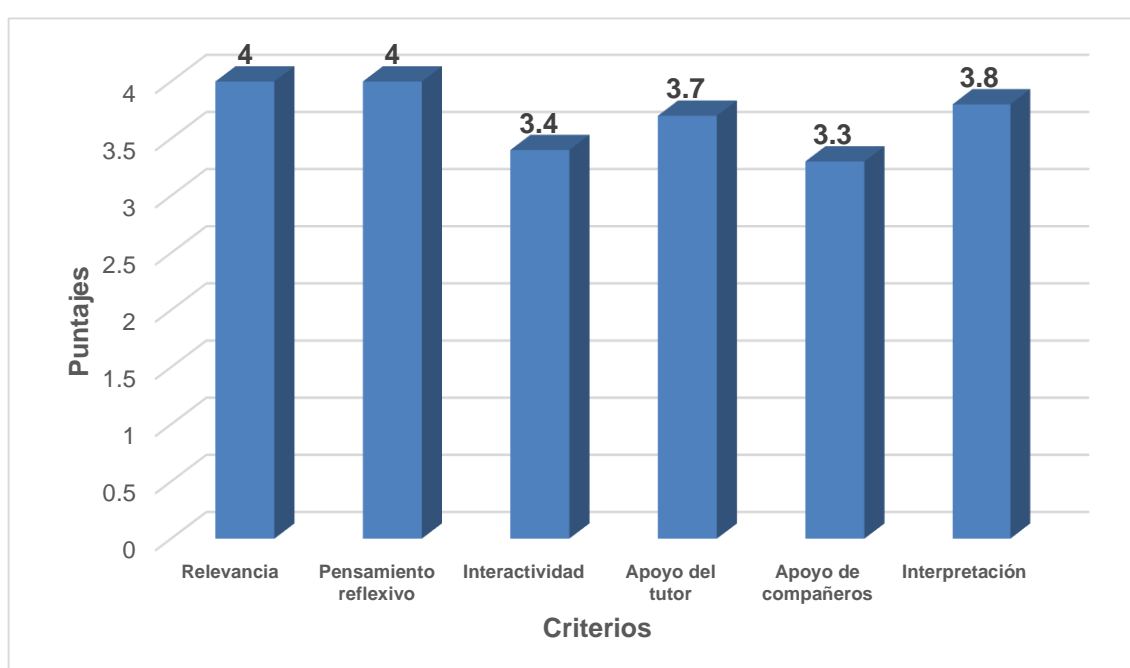


Gráfico 25. Evaluación global del curso (Promedio)

### 4.8.2. Relevancia

En el aspecto de relevancia se alcanzaron las siguientes calificaciones: respecto a “centrado en temas interesantes” se obtuvo 4 (a menudo), en “importante para mi práctica” se alcanzó un 4.2 (a menudo), en “mejoró mi práctica” un 4 (a menudo) y en “tiene relación con mi práctica”, se obtuvo un 3.8 (a menudo) (Gráfico 26).

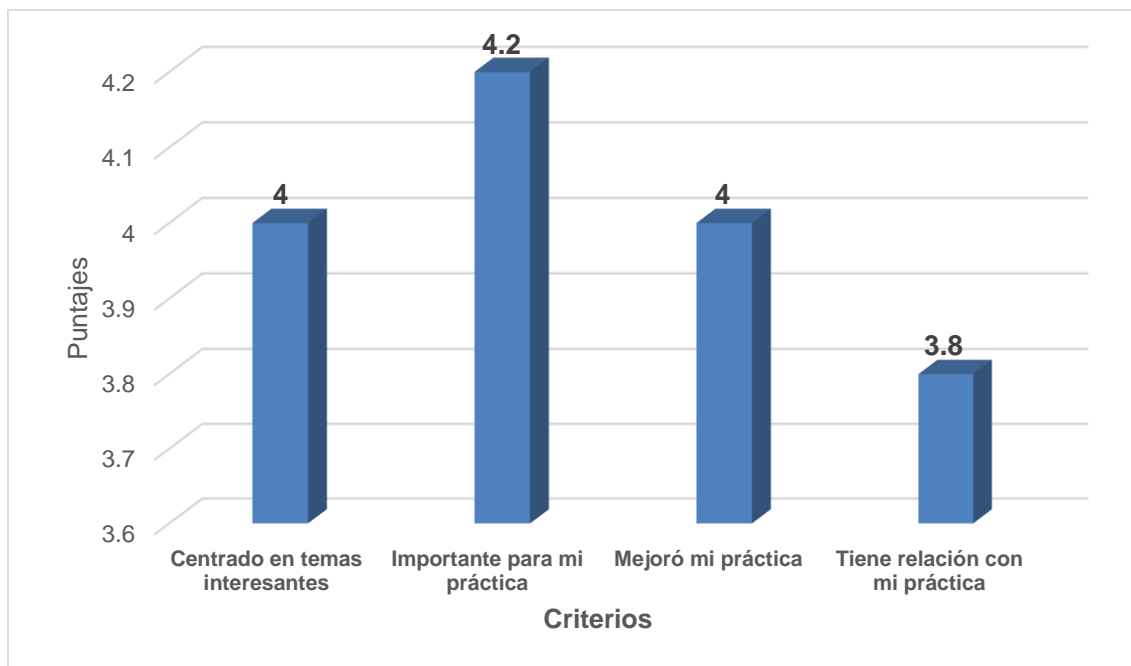


Gráfico 26. Relevancia.

#### 4.8.3. Pensamiento reflexivo

En relación al pensamiento reflexivo, se observa en el Gráfico 27 que en “soy crítico con mi aprendizaje” se obtuvo un puntaje de 4 (a menudo), en “soy crítico con mis propias ideas” se alcanzó un 4.3 (a menudo), en “soy crítico con otros estudiantes” se logró un 3.7 (a menudo) y en “soy crítico con lo que leo” un 4.1 (a menudo).

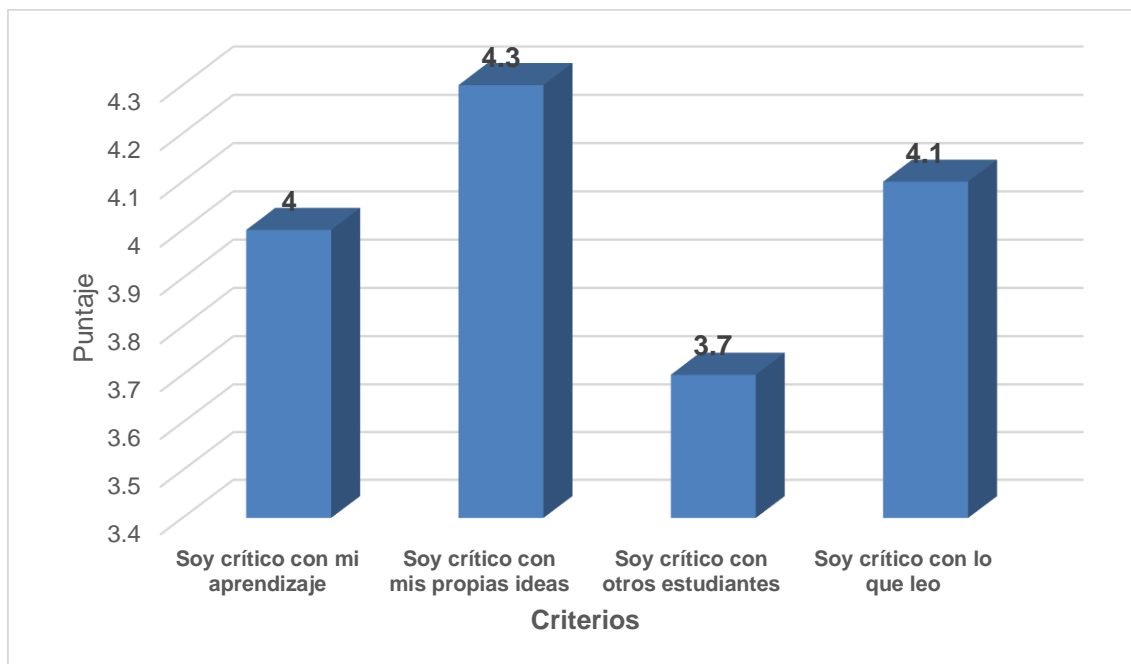


Gráfico 27. Pensamiento reflexivo.

#### 4.8.4. Interactividad

El Gráfico 28 muestra los puntajes alcanzados en el aspecto “interactividad”. Así, se observa que en el planteamiento “explico mis ideas” se alcanzó un 3.5 (algunas veces), en el “pido explicaciones” se puntuó con 3.5 (a menudo), en “se me pide que explique” se tiene 3.1 (algunas veces), y en “los estudiantes me responden” un 3.3 (algunas veces).

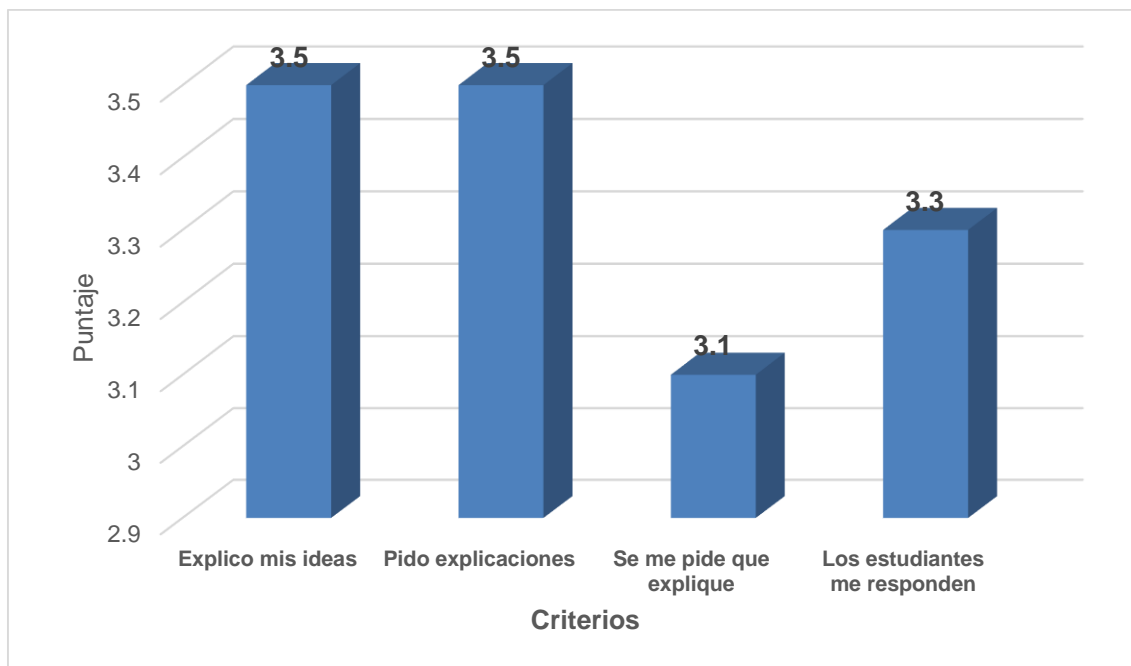


Gráfico 28. Interactividad

#### 4.8.5. Apoyo del tutor

El aspecto “apoyo del tutor” puntuó, como se ve en el Gráfico 29, como sigue. “El tutor estimula la reflexión” tiene 3.6 (a menudo), “el tutor me anima” tiene 3.7 (a menudo), “el tutor ejemplifica las disertaciones” tiene 3.6 (a menudo) y “el tutor ejemplifica la autorreflexión” alcanzó el 3.7 (a menudo).

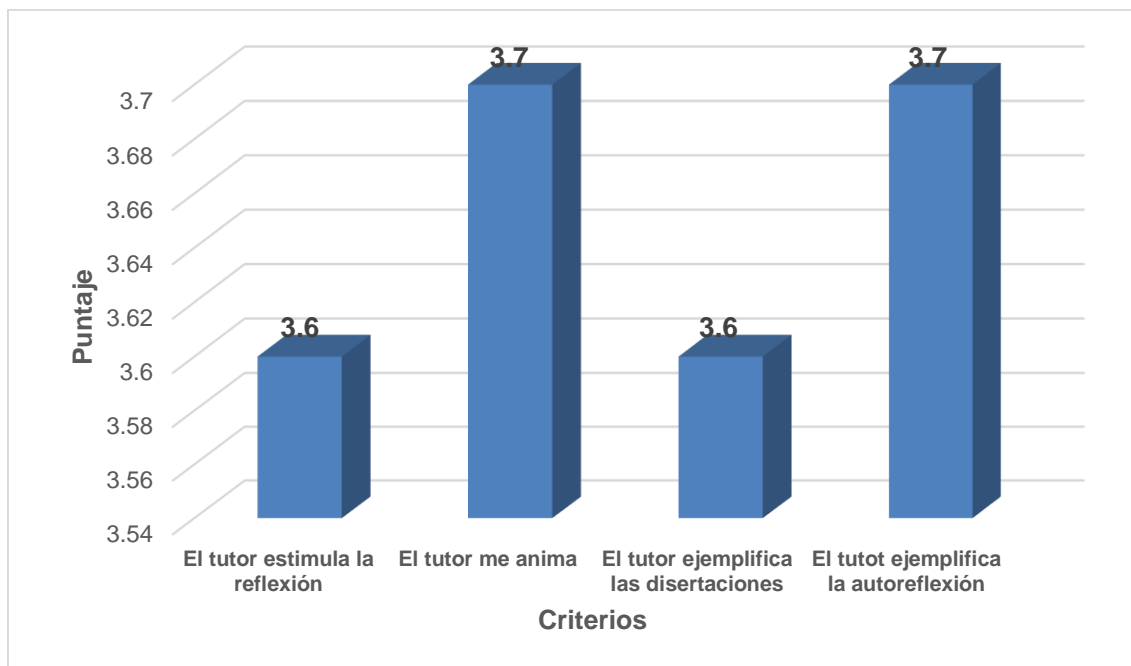


Gráfico 29. Apoyo del tutor

#### 4.8.6. Apoyo de los compañeros

El aspecto “apoyo de los compañeros” se puntúa como sigue: “los estudiantes me animan” alcanzó un 3.3 (algunas veces), “los estudiantes me elogian” un 3 (algunas veces), “los estudiantes me valoran” el 3.3 (algunas veces) y “los estudiantes empatizan” un 3.4 (algunas veces) (Gráfico 30).



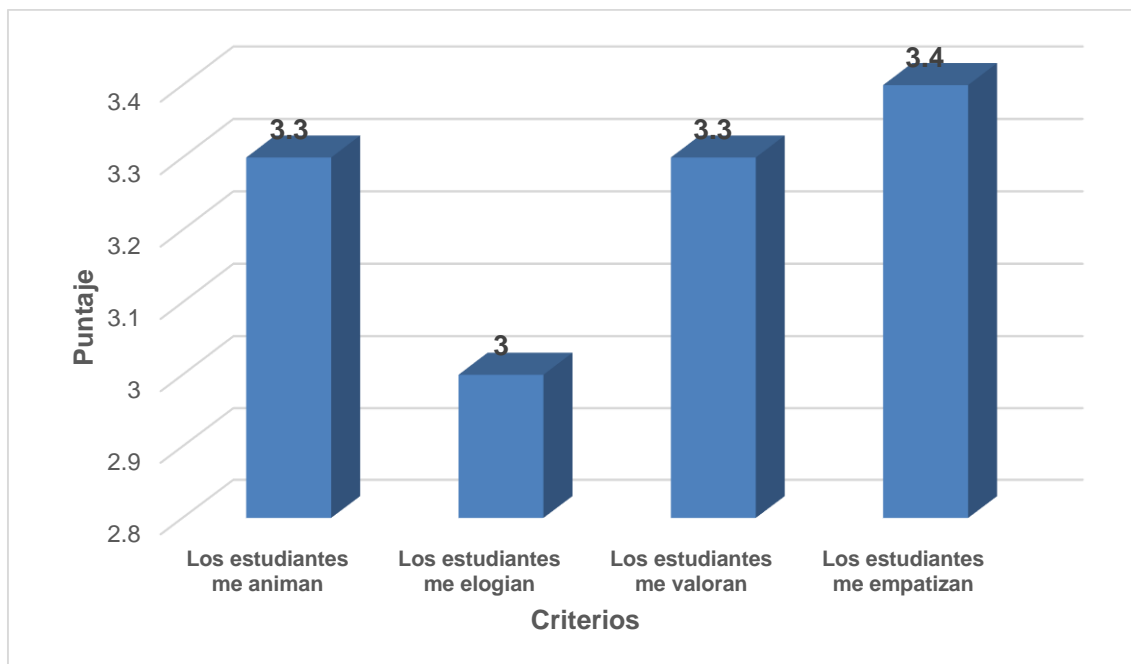


Gráfico 30. Apoyo de los compañeros

#### 4.8.7. Interpretación

En el aspecto interpretación, se observa en el Gráfico 31 que en el rubro “entiendo a los otros compañeros” se obtuvo una calificación de 3.8 (a menudo), en “los estudiantes me entienden” se alcanzó un 3.6 (a menudo), en “entiendo al tutor” se logró un 4 (a menudo) y en “el tutor me comprende, un 3.7 (a menudo).

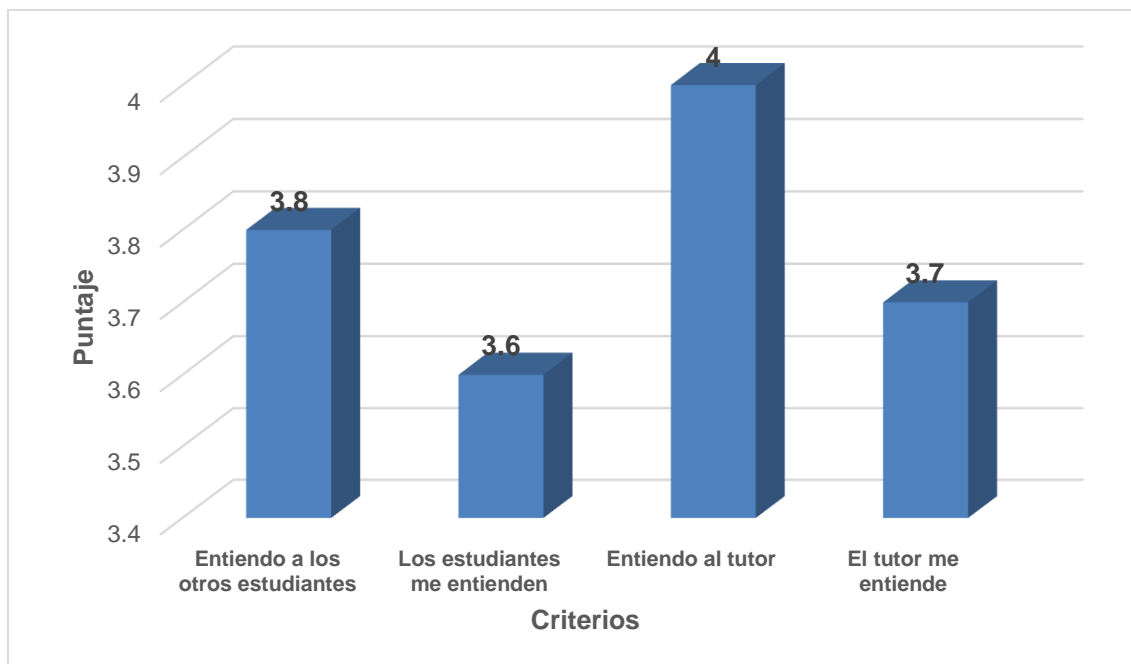


Gráfico 31. Interpretación

#### 4.8.8. Comentarios

Los comentarios libres que se recabaron a través del instrumento son:

- Me ayudó mucho este curso ¡gracias!
- Este curso nos brinda una buena oportunidad para reflexionar acerca de las acciones de nuestra vida diaria.
- Me parece interesante saber que este curso tenga el interés de que nosotros los alumnos tengamos una visión buena de lo que le hace falta a nuestro entorno.
- Tienen buenas actividades y entretenidas.
- Ninguno, me gustó el cuestionario gracias a esto me doy cuenta del apoyo a mi alrededor.
- Pues este curso me está sirviendo para comprender los diferentes procesos que se dan en la sociedad y en grupos, en los cuales pueden existir malos momentos que a veces no sabes cómo sobrellevar, o más

bien cuál sería el mejor proceso para resolverlo y gracias a este curso sabes cómo mantener las cosas estables.

- Pues es algo interesante aprender a conocer a otros y a ser más paciente y tolerante.
- Creo que el curso en línea es muy bueno y nos ayuda a ser críticos y reflexionar sobre nuestras acciones.
- Si, este curso me ha ayudado a ser un poco más humano y a partir de allí poner en práctica las cosas que aprendí de tal modo que sirvan para ayudar a alguien.
- En lo personal el curso fue muy bueno y me ayudó mucho gracias a todo el equipo de la paz.
- Es una buena manera de darte cuenta de tus errores como persona y tratar de corregirlos mediante actividades que nos hacen reflexionar.
- Pues que este curso me gustó mucho fue interactivo y me enseñó muchas cosas.
- Es un buen curso, ya que nos muestra la realidad y nos ayuda a ser mejores individuos.
- Todo me ayudó a saber sobre lo que quiero y a quiénes debo valorar.
- Me gustó este curso ya que me hizo reflexionar sobre ciertas cuestiones además de que me sirvió para comunicar mis sentimientos de manera correcta
- Este tipo de cursos son muy buenos para nosotros los adolescentes ya que amplían nuestra forma de pensar y nos motivan a tener mayor interés hacia este tipo de temas.

#### **4.8.9. Propuestas**

Para cerrar el curso, se tuvo una reunión presencial con cada uno de los grupos con la intención de recabar sus propuestas para futuros cursos. Las sugerencias que se recabaron se enuncian a continuación:

- Curso sobre relaciones de pareja.
- Curso sobre elección de carrera.
- Curso sobre el manejo del estrés.
- Curso sobre sexualidad.
- Curso sobre sustentabilidad.
- Curso sobre relaciones familiares.
- Violencia en el noviazgo.

## **CAPÍTULO V. RESULTADOS**

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos del tratamiento de los datos arrojados por los instrumentos aplicados a la muestra de estudio en dos momentos, antes del curso y después del mismo.

En el primer apartado se reportan los resultados obtenidos en relación a los estados emocionales a través del Test de evaluación de estados emocionales TMMS-24 (Anexo II) tanto en el pretest como en el posttest y se presenta el análisis estadístico a partir del cual se establece el impacto que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” tiene sobre la atención emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional y los estados emocionales en global.

En el segundo apartado se revisa el impacto que el curso tiene en las habilidades sociales a partir de los resultados obtenidos a través del Cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Anexo III). Se presentan los resultados obtenidos antes y después del curso para las habilidades sociales básicas llamadas también primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y las habilidades alternativas, así como las pruebas estadísticas para establecer el impacto del curso en las mismas.

Finalmente, en el tercer apartado se muestran los resultados relacionados con los estilos de manejo de conflictos que son evaluados a través del Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann (Anexo IV) así como la incidencia del curso en los estilos identificados por dicho instrumento.

### **5.1. Estados emocionales**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el test de evaluación de estados emocionales TMMS-24. Está organizado con base en los aspectos evaluados, a saber, la atención emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Se concluye presentado los resultados globales de los estados emocionales.

Cada uno de estos apartados se organiza a su vez en tres secciones: en la primera se presentan los resultados del pretest, es decir, de la aplicación del instrumento previa al desarrollo del curso encaminado a generar una educación para la paz, considerando las distribuciones de frecuencia, presentadas de manera global y por género, y porcentajes, la mediana, la media, la varianza y la desviación estándar así como el índice de error estándar.

En la segunda sección se presentan los datos referidos anteriormente, en relación con los resultados del postest, es decir, de la aplicación del instrumento posterior al desarrollo del curso.

Finalmente, se reportan los resultados de la prueba estadística en la que se busca determinar hasta qué punto se logra incidir en los aspectos estudiados al comparar los resultados del pretest y postest y estableciendo el grado de significatividad de las posibles diferencias entre los mismos, a través de la aplicación de la prueba “t” de Student, en el caso de que la distribución de datos sea normal, o la prueba Wilcoxon-Friedman cuando la distribución de los datos no es normal.

### **5.1.1. Atención emocional**

En el marco del Test de evaluación de estados emocionales TMMS-24 se entiende por atención emocional la capacidad de sentir y expresar los propios sentimientos de manera adecuada (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencias

En el Gráfico 32 se observa que en la aplicación de la prueba antes del desarrollo del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” 93 de los 168 sujetos participantes prestan una atención adecuada a

sus emociones, mientras que 44 sujetos prestan poca atención a sus emociones y 31 sujetos prestan demasiada atención a su vida emocional.

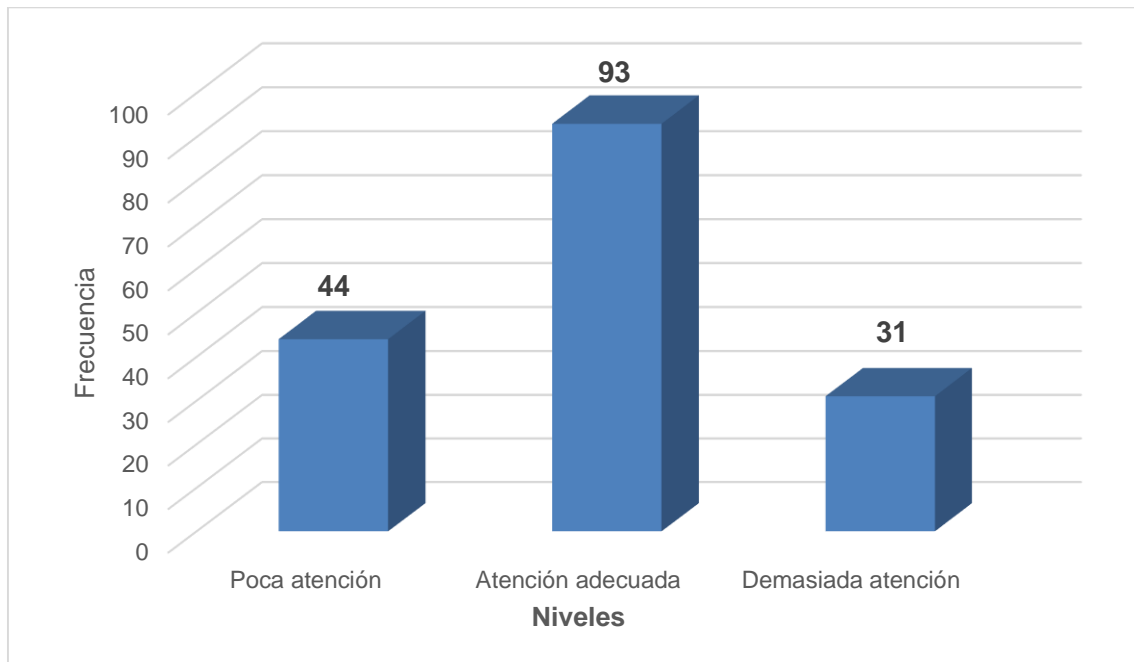


Gráfico 32. Atención emocional. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales esto significa que el 56% de la muestra se encuentra en el rango de atención adecuada a la vida emocional, 26% en el rango de poca atención y 18% en el rango demasiada atención emocional, como se observa en el Gráfico 33.

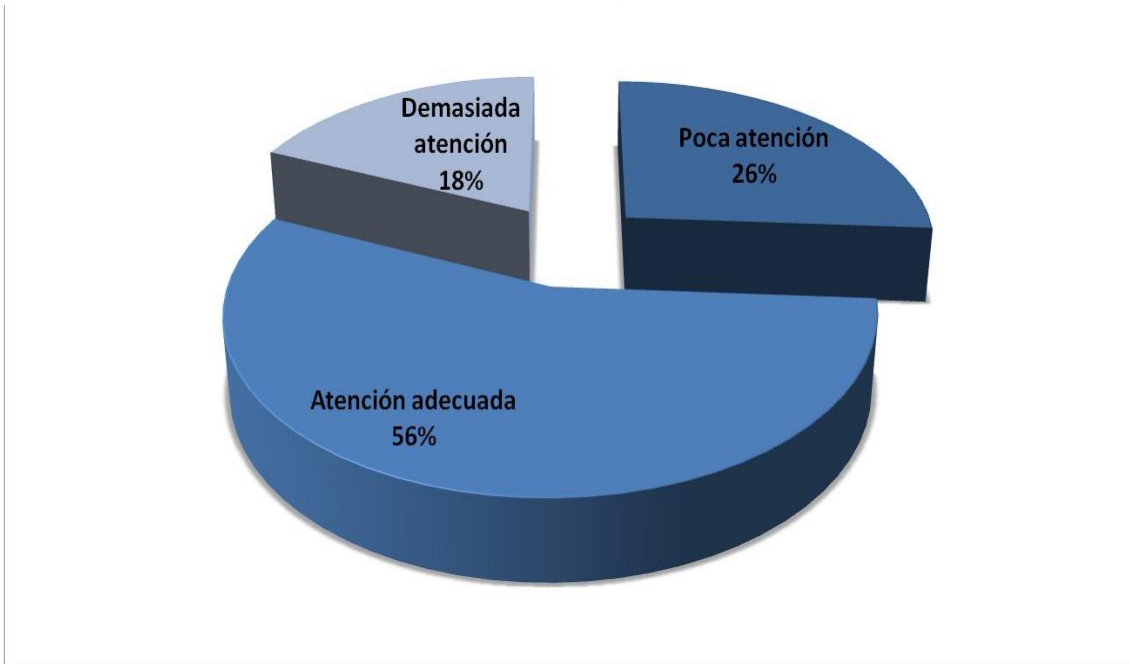


Gráfico 33. Atención emocional. Pretest (%)

Estos resultados muestran que más del cincuenta por ciento de la muestra de estudio tiene un nivel adecuado de atención emocional, 44% se encuentra en los niveles extremos de prestar demasiada atención o poca atención a su vida emocional, debiendo trabajar sobre este aspecto.

#### B. Distribución de acuerdo al género

El Gráfico 34 muestra el comportamiento de esta variable, atención emocional, de acuerdo al género, en términos porcentuales. Así se observa que el 50% de los varones y el 59% de las mujeres prestan una atención adecuada a su vida emocional, un 19% de los varones y un 30% de las mujeres prestan poca atención a sus emociones, y que el 31% de los hombres y el 11% de las mujeres prestan demasiada atención a sus emociones.



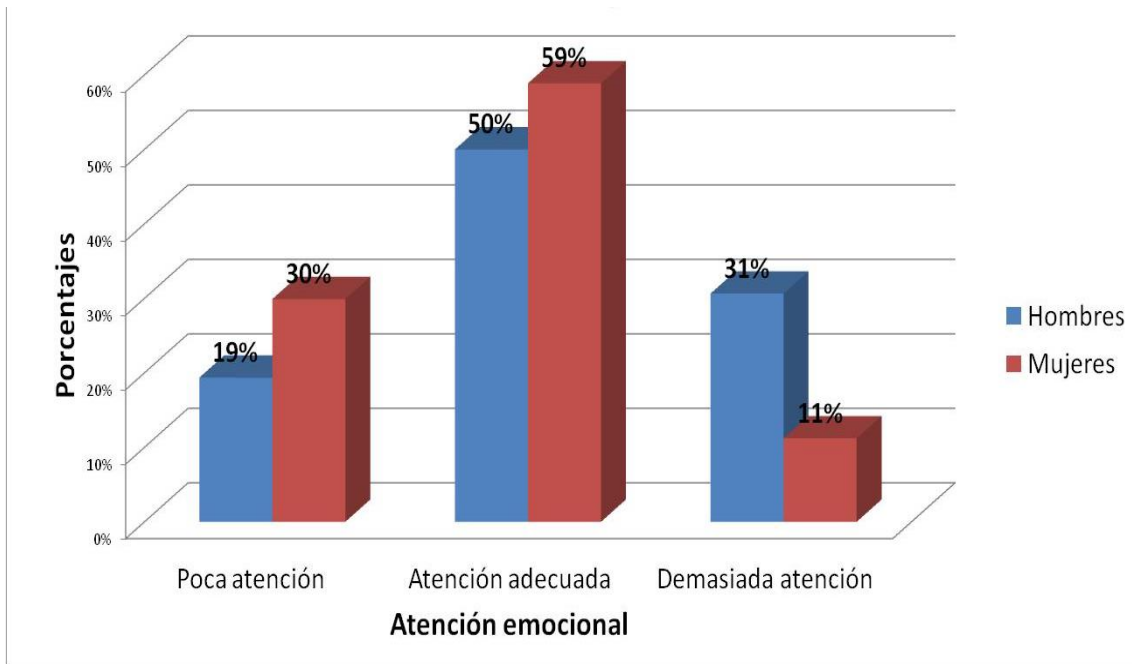


Gráfico 34. Atención emocional. Género. Pretest (%)

Como se observa es mayor el porcentaje de mujeres que tienen un nivel adecuado de atención emocional en comparación con los varones. También resulta interesante que existe una mayor tendencia de las mujeres a prestar poca atención a sus emociones que a prestar demasiada atención (30% vs. 11%), mientras que esta relación se invierte en el caso de los varones (19% de poca atención vs. 31% de demasiada atención).

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

Como se observa en la Tabla 33, la mediana de las puntuaciones obtenidas por los participantes es de 28, la media es de 27.9, la varianza es de 39.1, la desviación estándar es de 6.2 y el error estándar es de 0.48.

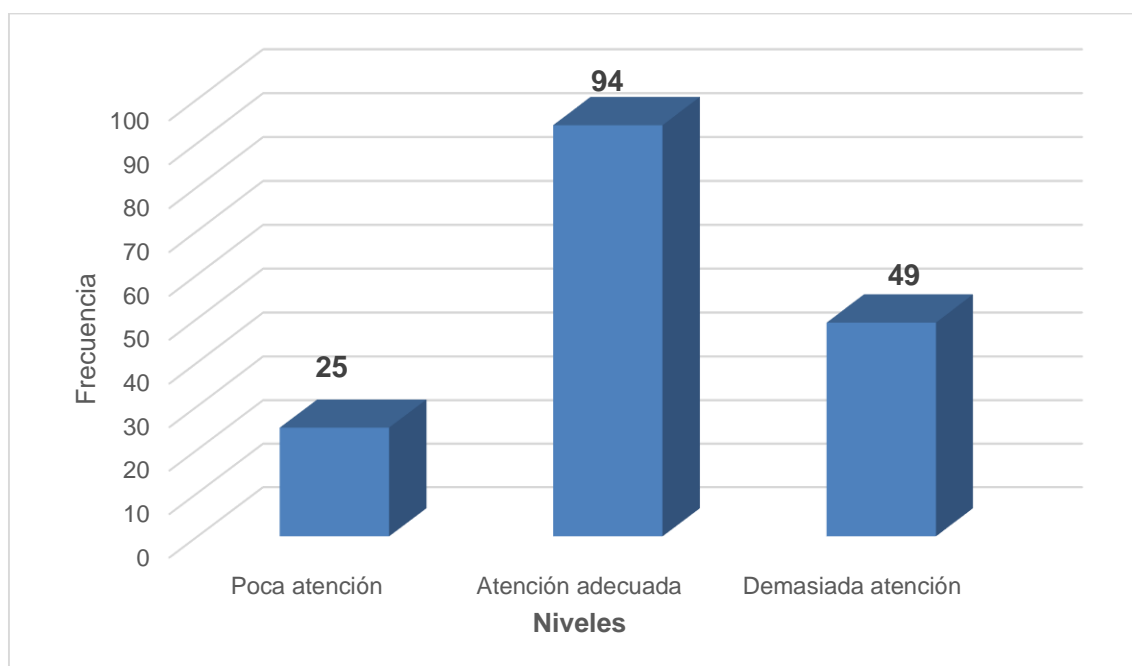
Tabla 33. Atención emocional. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Atención emocional	28	27.9	39.1	6.2	0.48

## Postest

### D. Distribución de frecuencias

Después del curso virtual de educación para la paz, se realizó la aplicación del TMMS-24 para corroborar las hipótesis planteadas respecto a los estados emocionales. En relación a la atención emocional se encuentra que 94 participantes se ubican en el nivel de atención adecuada, 25 en el nivel de poca atención y 49 en el de demasiada atención (Gráfico 35).



**Gráfico 35. Atención emocional. Postest (Frec.)**

En términos porcentuales, el Gráfico 36 muestra que el 56% se hallan en el nivel de atención adecuada, el 29% en demasiada atención y 15% en poca atención.

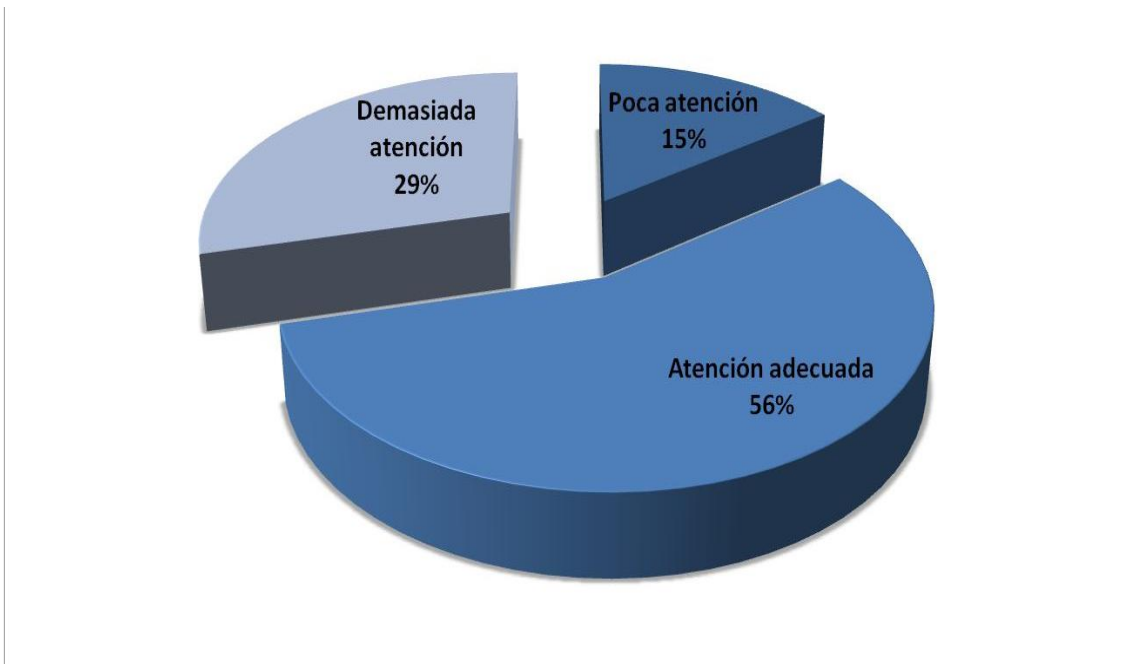
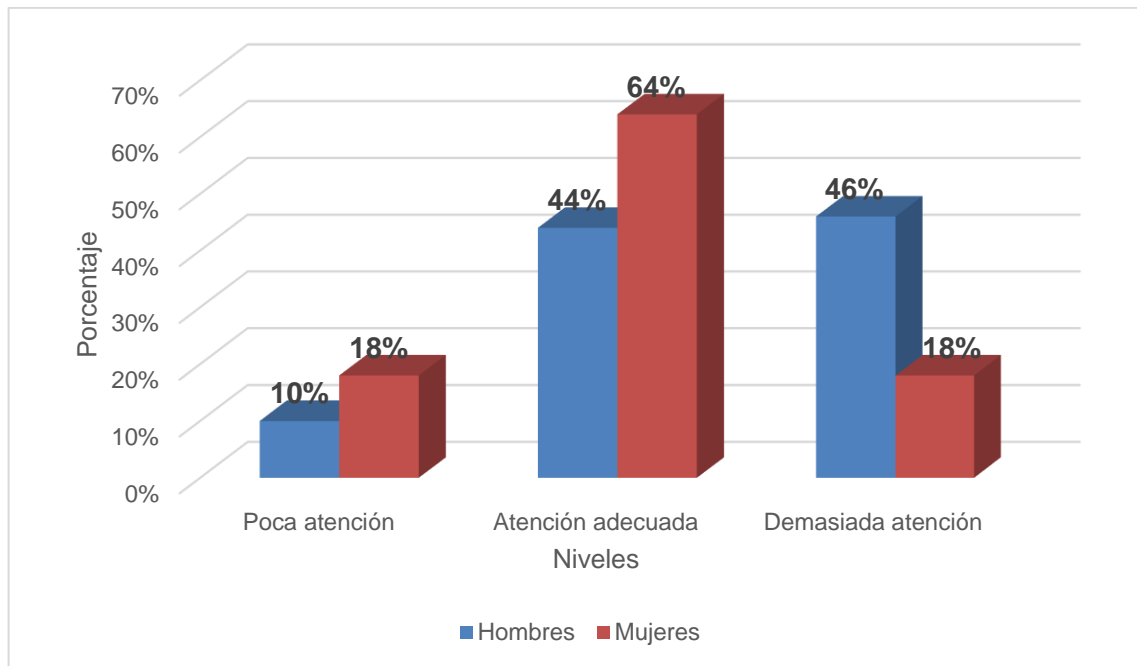


Gráfico 36. Atención emocional. Posttest (%)

Este resultado muestra una tendencia al nivel de atención adecuada a los estados emocionales por parte de más de la mitad de los participantes, seguido por el nivel de demasiada atención por casi un tercio de los mismos, quedando el nivel de poca atención en un sexto de la población.

#### B. Distribución de acuerdo al género.

Los resultados del cuestionario aplicado después del curso por género se presentan en el Gráfico 37. En este gráfico se observa que el 64% de las mujeres y el 44% de los varones se encuentran en el nivel de atención emocional adecuada, el 18% de las mujeres y el 10% de los varones se ubican en el nivel de poca atención y el 18% de las mujeres y el 46% de los hombres en el nivel de demasiada atención.



**Gráfico 37. Atención emocional. Género. Postest (%)**

Estos resultados muestran que un poco más de seis de cada diez mujeres que participaron en este estudio prestan una atención adecuada a su vida emocional, quedando el resto, es decir casi dos de cada diez mujeres, que presta poca atención y la misma proporción que prestan demasiada atención a su vida emocional. Por su parte, un poco más de cuatro de cada diez hombres que participaron en este estudio prestan una atención adecuada a sus estados emocionales, uno de cada diez presta poca atención y casi cinco de cada diez prestan demasiada atención a sus emociones.

#### E. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana de los puntajes obtenidos en la aplicación del TMMS-24 después del curso, en el factor atención emocional es de 31; la media es de 30.2 la varianza de 35.2; la desviación estándar de 5.9, y el error estándar de 0.46 (Tabla 34).

Tabla 34. Atención emocional. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Atención emocional	31	30.2	35.2	5.9	0.46

*Prueba estadística*

El Gráfico 38 muestra las frecuencias de cada uno de los niveles de la atención emocional obtenidas en el pretest y el postest. Se encuentra que aunque la frecuencia se mantiene casi igual en el nivel medio, referente al de atención adecuada (93 sujetos en el pretest y 94 en el postest), se identifica una disminución en el nivel de poca atención después del curso, pasando de 44 sujetos a 25 sujetos. Por otro lado, se observa un incremento en el nivel de demasiada atención a los estados emocionales después del curso, pasando de 31 sujetos antes del tratamiento a 49 después del tratamiento.

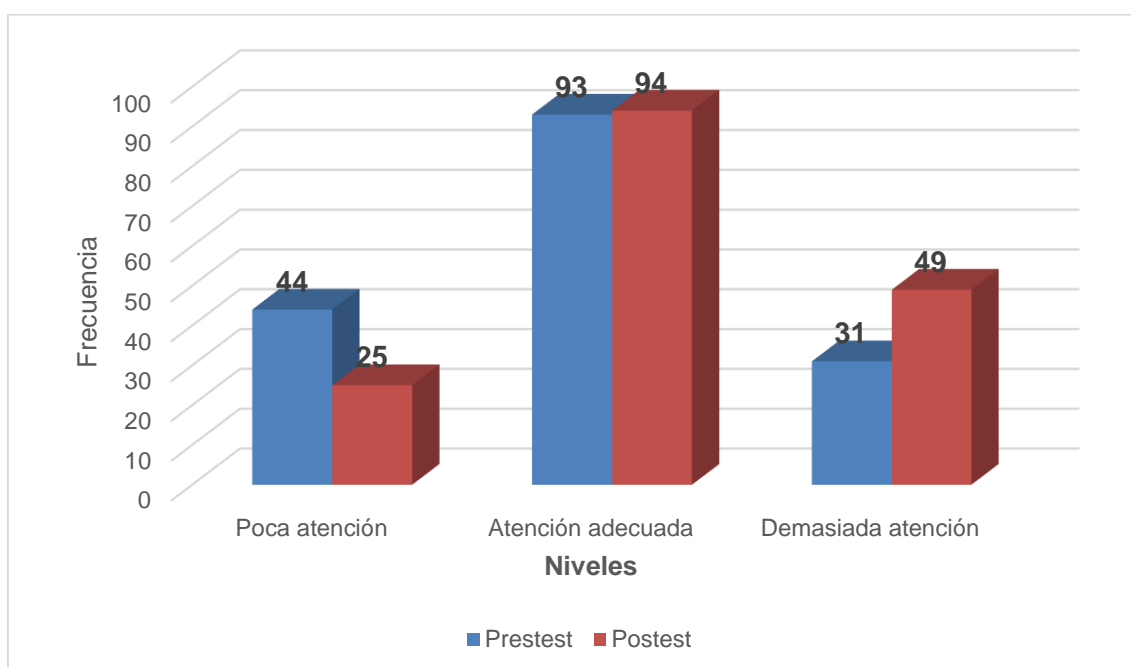
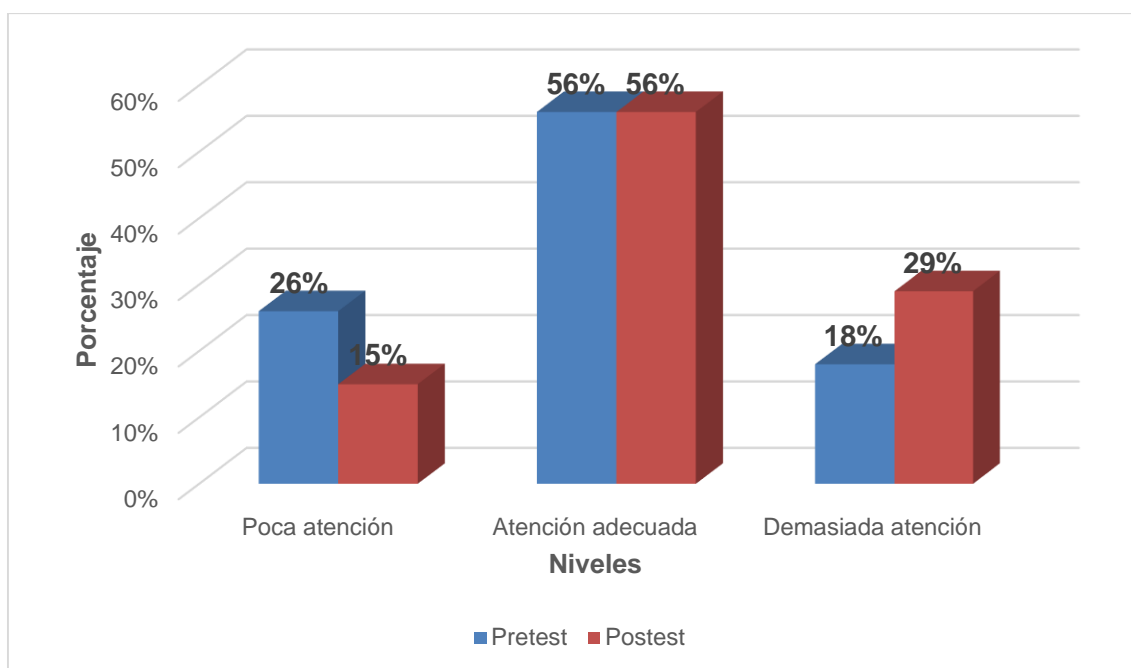


Gráfico 38. Atención emocional. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 39 que el nivel de poca atención pasa del 26% antes del curso a 15% después del curso, que el nivel de atención adecuada se mantiene en 56% y que el nivel de demasiada atención pasa de 18% a 29%.

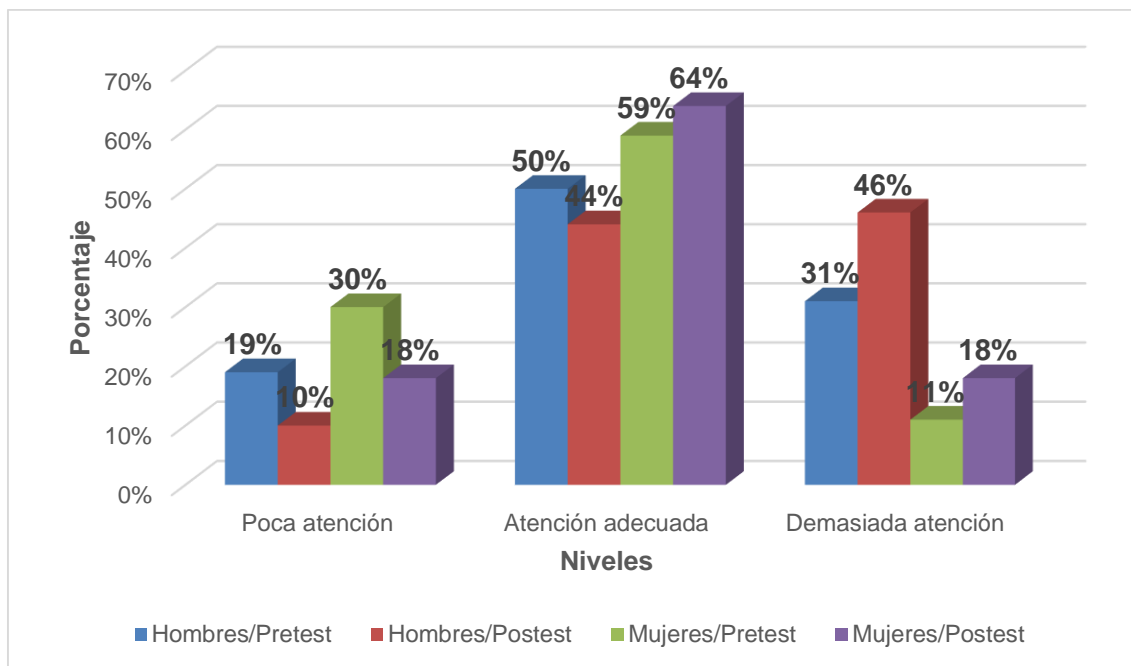


**Gráfico 39. Atención emocional. Pretest/Postest (%)**

Estos resultados muestran que el tratamiento aplicado abatió a casi la mitad de su puntaje inicial los niveles de poca atención a la vida emocional mientras que incrementa en 11 puntos porcentajes el nivel de demasiada atención.

En relación al comportamiento de la variable atención emocional en cuanto al género, se encuentra en el Gráfico 40 que los varones disminuyen en 9 puntos el nivel de poca atención pasando del 19% al 10%, disminuyen en seis puntos el nivel de atención adecuada pasando de 50% a 44% e incrementan en 16 puntos el nivel de demasiada atención, pasando de 31% a 47%.

Respecto a las mujeres se encuentra que disminuyen en 12 puntos el nivel de poca atención al pasar de un 30% a un 18%, incrementan el nivel de atención adecuada pasando de 59% a 64%. También incrementan el nivel de demasiada atención emocional, pasando de 11% a 19%.



**Gráfico 40. Atención emocional. Género. Pretest/Postest (%)**

Al comparar los resultados obtenidos en el postest y en el pretest en cuanto a la mediana, la media, la varianza, la desviación estándar y el error estándar, con respecto al factor atención emocional del TMMS-24 se encuentra un incremento en la mediana de los resultados del postest en comparación al pretest de 3 puntos, también se verifica un aumento de la media, un decremento de ambas medidas de dispersión (varianza y desviación estándar) y en el error estándar lo que significa que los resultados obtenidos del postest son más compactos que los del pretest (Tabla 35).

**Tabla 35. Atención emocional. Postest/Pretest**

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	31	28
Media	30.2	27.9
Varianza	35.2	39.1
Desviación estándar	5.9	6.2
Error estándar	0.46	0.48

## Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 1.1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de atención de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de esta variable, tanto en el pretest como en el postest, es normal, se aplica la prueba t de Student, encontrando un nivel de 4.6 comparando los resultados del postest con el pretest.

**Tabla 36. Atención emocional. Prueba t**

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
Atención emocional	4.6	2.6	Se rechaza la hipótesis nula

Esto significa que se logra un incremento en los puntajes obtenidos en el TMMS-24, factor atención emocional después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz, lo cual lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 36).

### **5.1.2. Comprensión emocional**

La comprensión emocional evaluada a partir de TMMS 24 es entendida como la capacidad para entender o tener una idea clara de los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997 y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

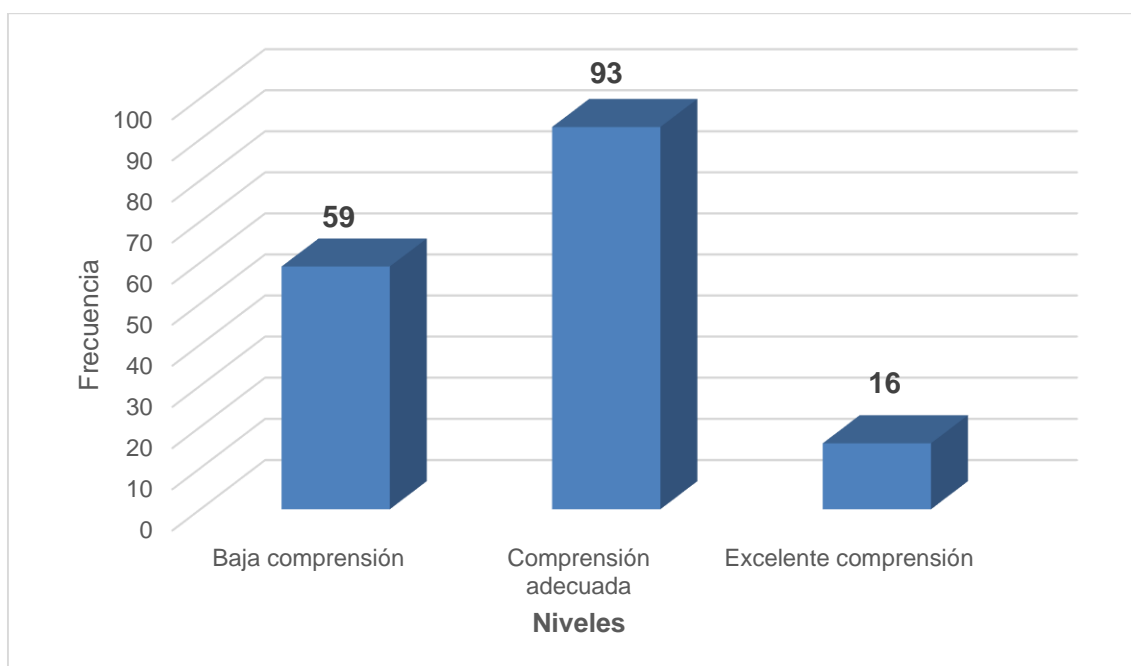
A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.



## Pretest

### A. Distribución de frecuencias

El Gráfico 41 muestra que en la variable comprensión emocional evaluada a través del TMMS-24, 93 participantes se ubican en el nivel de comprensión emocional adecuada, 59 sujetos se ubican en el nivel de baja comprensión emocional y 16 se hallan en el nivel de excelente comprensión.



**Gráfico 41. Comprensión emocional. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales, se encuentra que el 56% tiene una comprensión adecuada de sus estados emocionales, el 35% tiene una comprensión baja y el 9% una excelente comprensión (Gráfico 42).

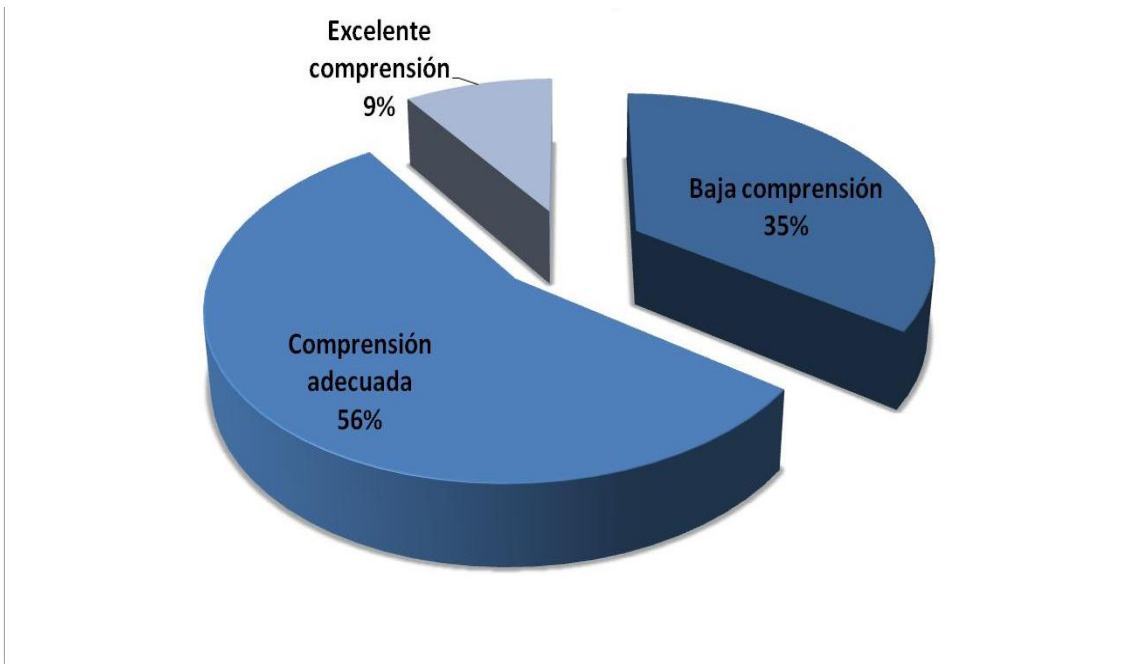
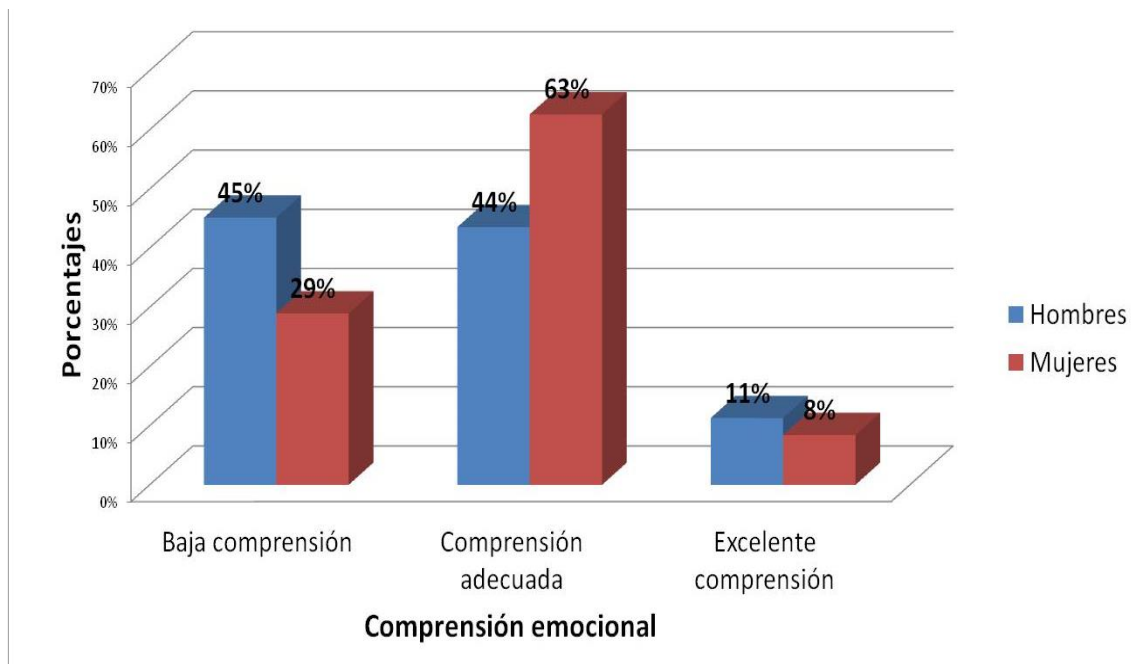


Gráfico 42. Comprensión emocional. Pretest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

En cuanto al género, el Gráfico 43 muestra que en el pretest, mientras el 45% de los varones se encuentran en el nivel bajo de comprensión emocional, sólo el 29% de las mujeres se ubican en este nivel, mientras el 44% de los varones tienen una comprensión emocional adecuada, el 63% de las mujeres presentan este nivel. En relación al nivel excelente comprensión, 11% de los varones se encuentran en este nivel mientras que el 8% de las mujeres se ubican en el mismo.



**Gráfico 43. Comprensión emocional. Género. Pretest (%)**

Así, se observa que casi la mitad de los varones presentan una baja comprensión emocional, un poco más del 40% tienen una comprensión adecuada y uno de cada diez tiene una excelente comprensión (11%). En relación a las mujeres, el pretest arroja que un poco más de seis mujeres de cada diez tiene una comprensión adecuada de sus estados emocionales (63%), casi tres de cada diez tienen una baja comprensión de su vida emocional (29%) y menos de una tiene una excelente comprensión emocional (8%).

**C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar**

La Tabla 37 muestra que la mediana de los puntajes obtenidos en el pretest en relación a la comprensión emocional es de 26, la media es de 26.1, la varianza es de 37.5, la desviación estándar de 6.1 y el error estándar es de 0.47.

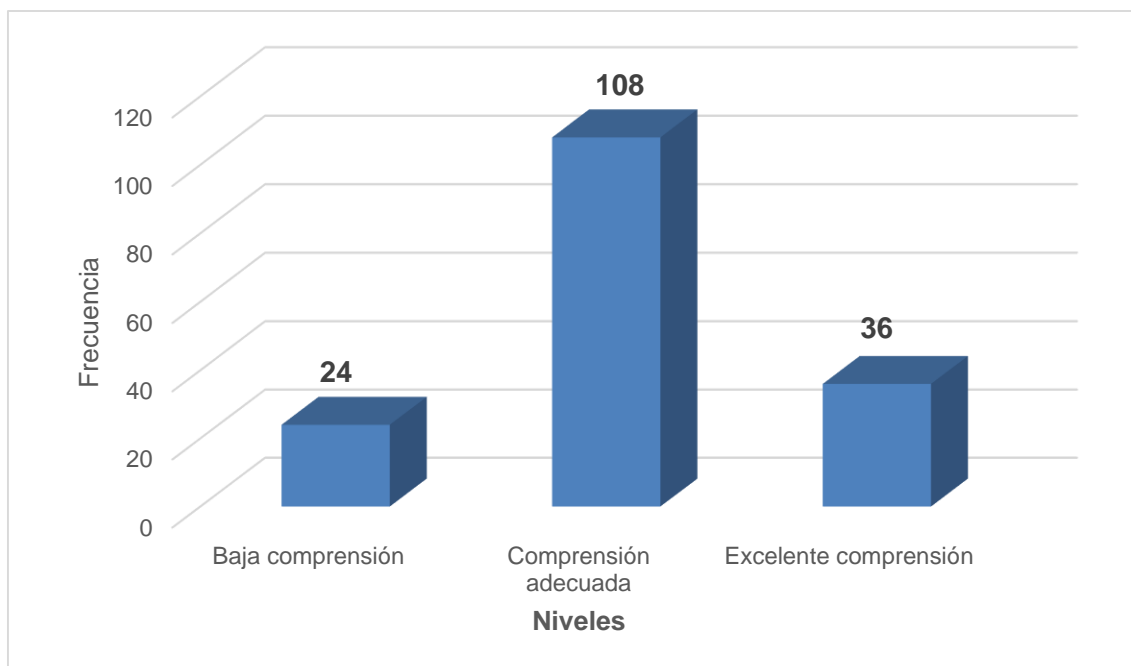
**Tabla 37. Comprensión emocional. Pretest**

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
<b>Comprensión emocional</b>	26	26.1	37.5	6.1	0.47

## Postest

### A. Distribución de frecuencias

En la aplicación del TMMS-24 después de la implementación del curso virtual se encuentra que 24 participantes presentan una baja comprensión de sus estados emocionales, 108 se ubican en el nivel de comprensión emocional adecuada y 36 sujetos alcanzaron el nivel de excelente comprensión (Gráfico 44).



**Gráfico 44. Comprensión emocional. Postest (Frec.)**

En términos porcentuales significa, como se muestra en el Gráfico 45, que el 65% de los sujetos logran una comprensión adecuada, el 21% una excelente comprensión emocional y el 14% una baja comprensión de sus estados emocionales.

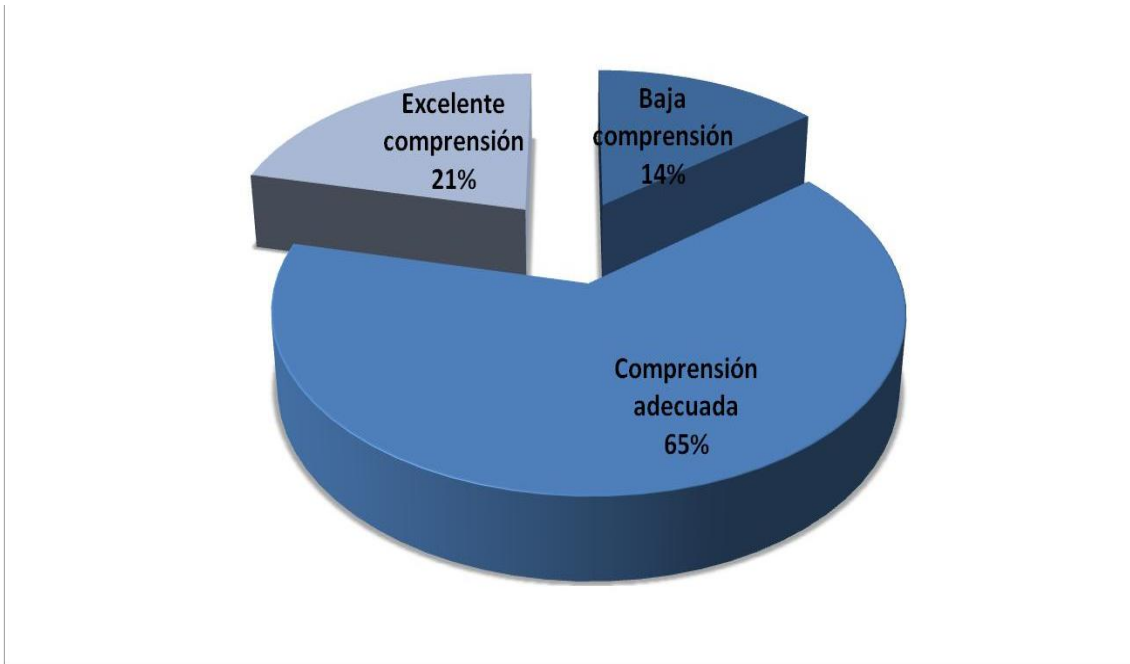
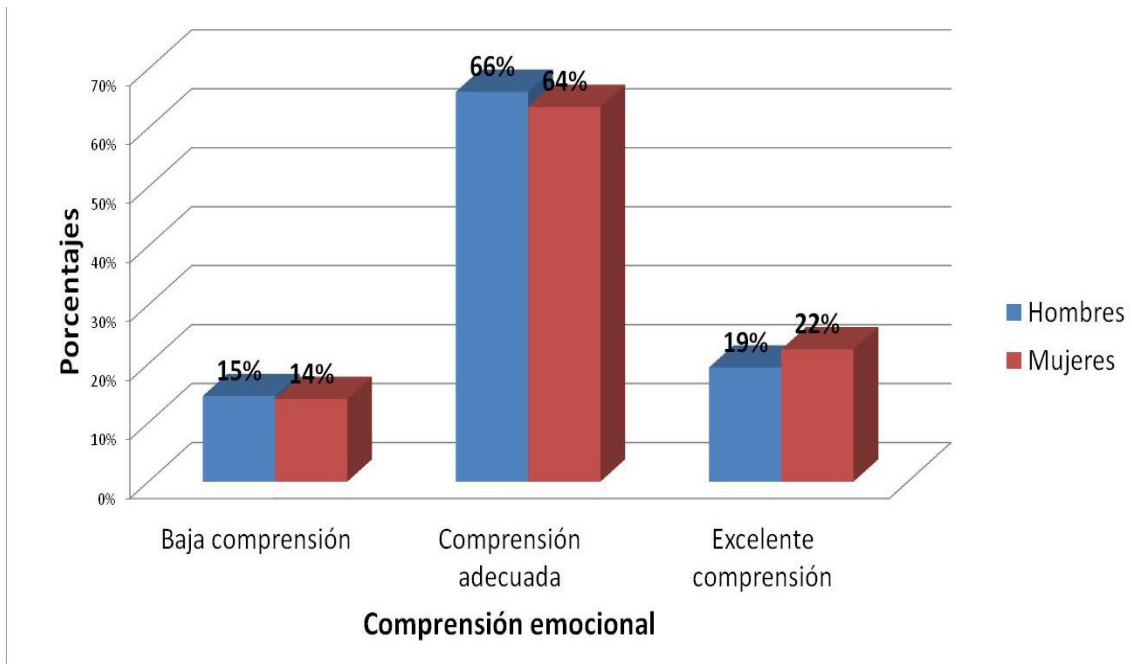


Gráfico 45. Comprensión emocional. Posttest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

En relación al género, se observa en el Gráfico 46 que el 15% de los varones y el 14% de las mujeres tienen una baja comprensión emocional, que el 66% de los varones y el 64% de las mujeres presentan una comprensión adecuada, y que el 19% de los varones y el 22% de las mujeres cuentan con una excelente comprensión de sus emociones.



**Gráfico 46. Comprensión emocional. Género. Postest (%)**

Como se observa, los resultados obtenidos en el postest en función del género son muy similares para los varones y para las mujeres, encontrándose que 6 de cada diez sujetos tienen una comprensión adecuada de su vida emocional (66% en los varones y 64% en las mujeres), mientras que dos de cada diez tienen una excelente comprensión emocional (19% en los varones y 22% en las mujeres).

**C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar**

La Tabla 38 muestra que la mediana de los puntajes del TMMS-24 para el factor comprensión emocional en el postest es de 31, la media es de 30.4, la varianza es de 30.5, la desviación estándar es de 5.5 y el error estándar es de 0.43.

**Tabla 38. Comprensión emocional. Postest**

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
<b>Comprensión emocional</b>	31	30.4	30.5	5.5	0.43

### Prueba estadística

Al realizar la comparación del factor comprensión emocional en el postest y el pretest se encuentra que mientras en el pretest 59 sujetos se ubican en el nivel de baja comprensión, después de su participación en el curso virtual, sólo 24 sujetos presentan este nivel. El nivel medio se incrementa de 93 a 108 después del curso y el nivel de excelente comprensión logra también una ampliación pasando de 16 a 36 sujetos (Gráfico 47).

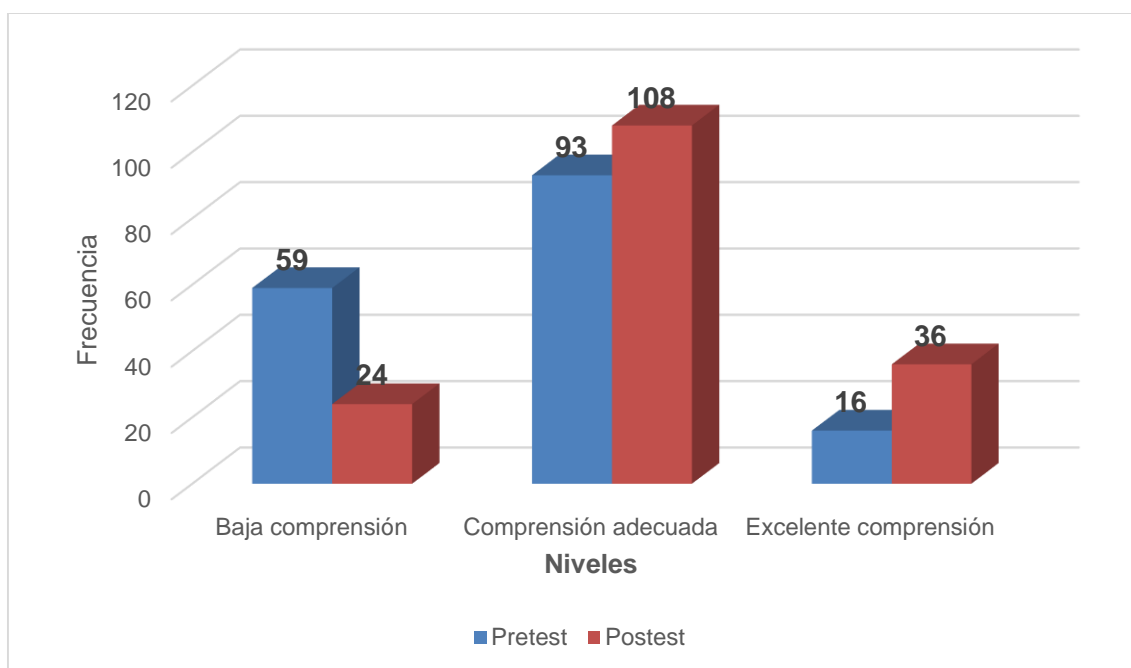
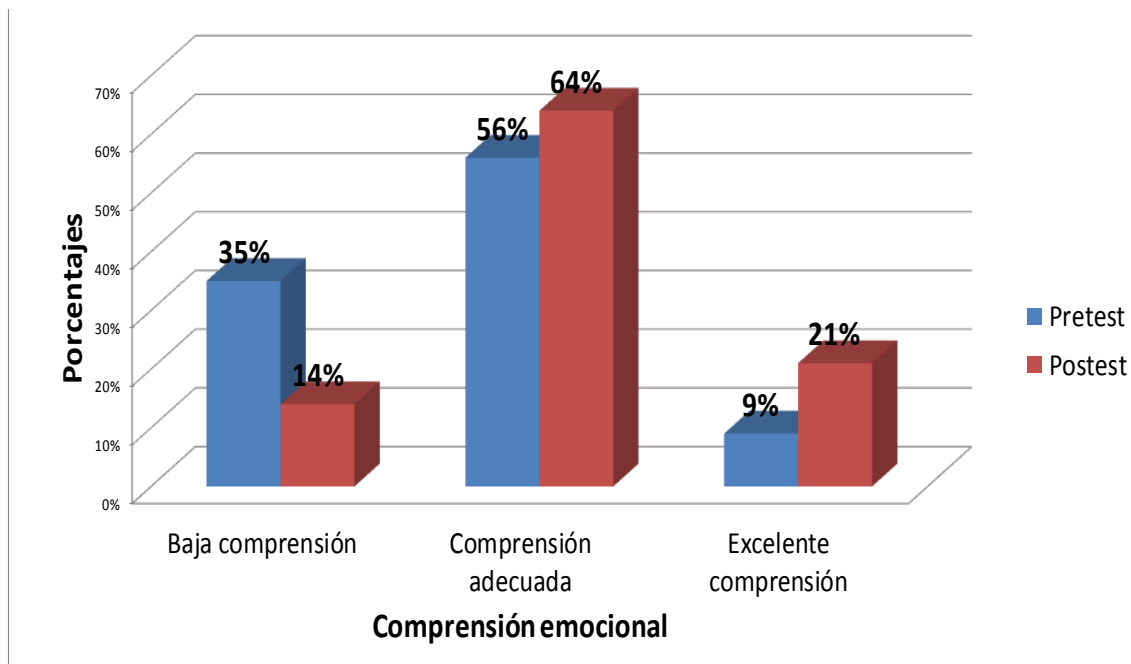


Gráfico 47. Comprensión emocional. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales, el Gráfico 48 muestra que el nivel baja comprensión se reduce de 35% a 14%, el nivel comprensión adecuada pasa de 56% a 64% y el nivel excelente comprensión emocional pasa de 9% a 21%.



**Gráfico 48. Comprensión emocional. Pretest/Postest (%)**

En suma, a través del curso virtual de educación para la paz se logra que el nivel de baja comprensión se reduzca de 3 a 1 sujeto de cada diez, el nivel adecuado se mantiene alrededor de 6 por cada 10 sujetos y el nivel excelente comprensión se amplió de 0.9 sujetos en el pretest a 2.1 sujetos de cada diez en el postest.

En relación al género se observa en el Gráfico 49 que en el caso de los varones, el nivel de baja comprensión emocional se reduce de 45% a 15%, el nivel de comprensión adecuada asciende de 44% a 66% y el nivel de excelente comprensión mejora de 11% a 19%.

En el caso de las mujeres, se observa que el nivel baja comprensión disminuye de 29% a 14%, el nivel comprensión adecuada se mantiene (63% a 64%) y el nivel excelente comprensión sube de 8 a 22%.

Estos resultados muestran una importante reducción del nivel de baja comprensión tanto en varones como en mujeres, disminuyendo 30% en el caso de los varones y 15% en el caso de las mujeres. En el nivel de comprensión adecuada se aprecia un avance significativo de parte de los varones quienes incrementan el porcentaje de este nivel en 22 puntos quedando las mujeres en un nivel muy similar (63% para el pretest y 64% para el postest). En el nivel de excelente comprensión se observa un importante avance por parte de las



mujeres que incrementan 14 puntos mientras que los varones pasan el 11% al 19%, aumentando 8%.

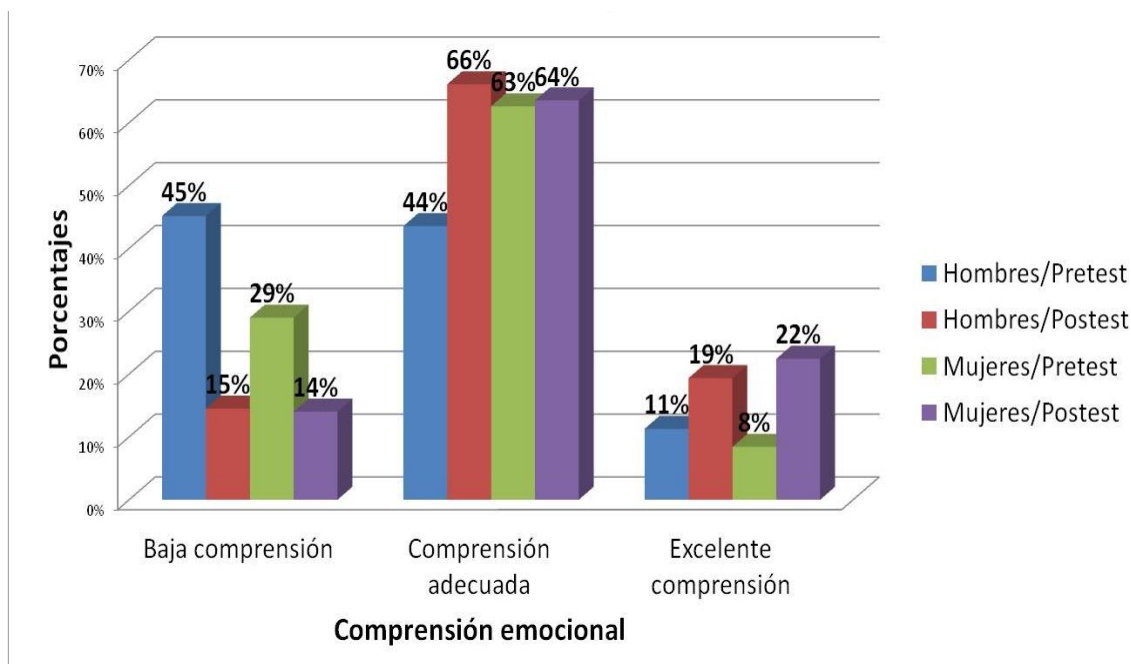


Gráfico 49. Comprensión emocional. Género. Pretest/Postest (%)

La Tabla 39 muestra que en relación a la mediana en el postest es de 31 y en el pretest es de 26; la media se incrementa a 30.3, en relación a la varianza se constata un decremento de la misma después del curso, pasando de 37.5 a 30.5, la desviación estándar es de 6.1 en el pretest y de 5.5 en el postest. El error estándar varía de 0.47 a 0.43.

Tabla 39. Comprensión emocional. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	31	26
Media	30.3	26
Varianza	30.5	37.5
Desviación estándar	5.5	6.1
Error estándar	0.43	0.47

## Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 1.2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de comprensión de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de datos del postest y del pretest es normal, se aplica la prueba t de Student, encontrando un nivel de 8.48 comparando los resultados del postest con el pretest.

**Tabla 40. Comprensión emocional. Prueba t**

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
Comprensión emocional	8.48	2.6	Se rechaza la hipótesis nula

Esto significa que se logra un incremento en los puntajes obtenidos en el TMMS-24, factor comprensión emocional después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz, lo cual lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 40).

### **5.1.3. Regulación emocional**

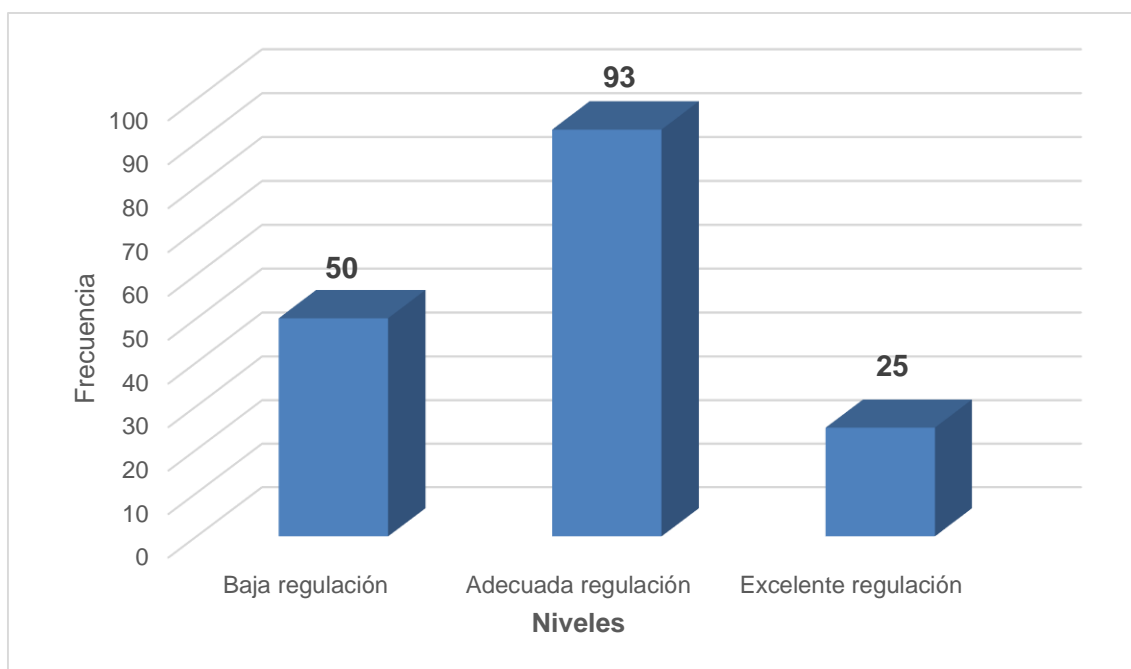
La regulación emocional es la capacidad para controlar o manejar de manera correcta los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

## Pretest

### A. Distribución de frecuencia

Como se muestra en el Gráfico 50 en el pretest se identifica a través del TMMS-24 que 50 sujetos se ubican en el nivel de baja regulación emocional, 93 se ubican en el nivel de adecuada regulación y 25 sujetos en el nivel de excelente regulación.



**Gráfico 50. Regulación emocional pretest (Frec.)**

En términos porcentuales, significa que el 56% tiene adecuada regulación, 29% baja regulación y 15% excelente regulación (Gráfico 51).

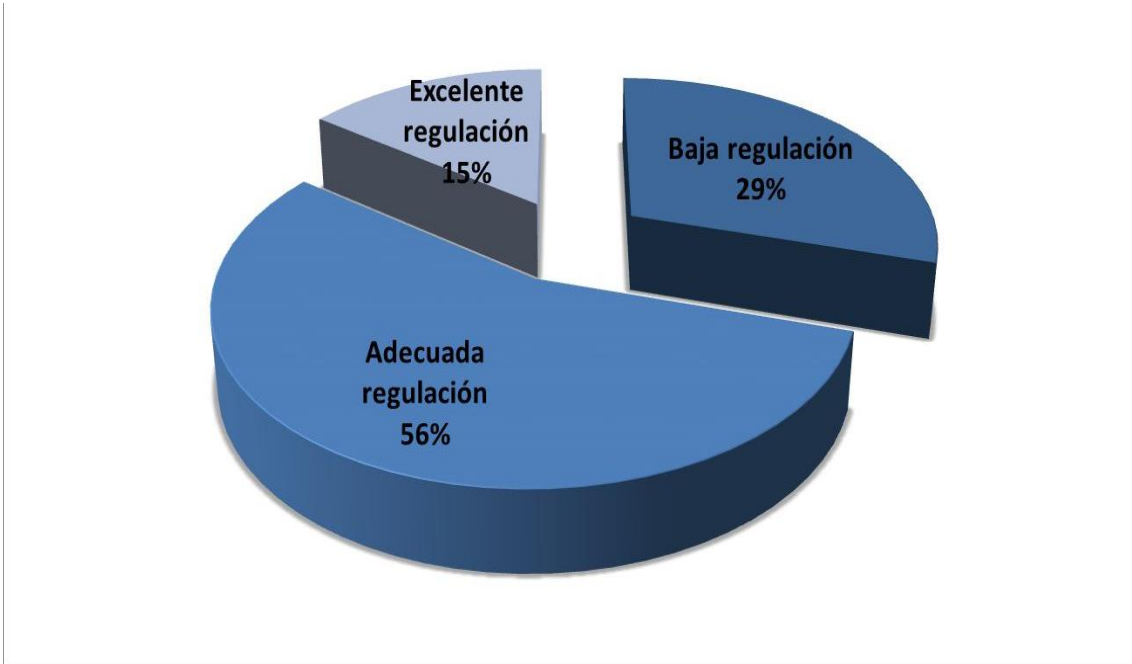
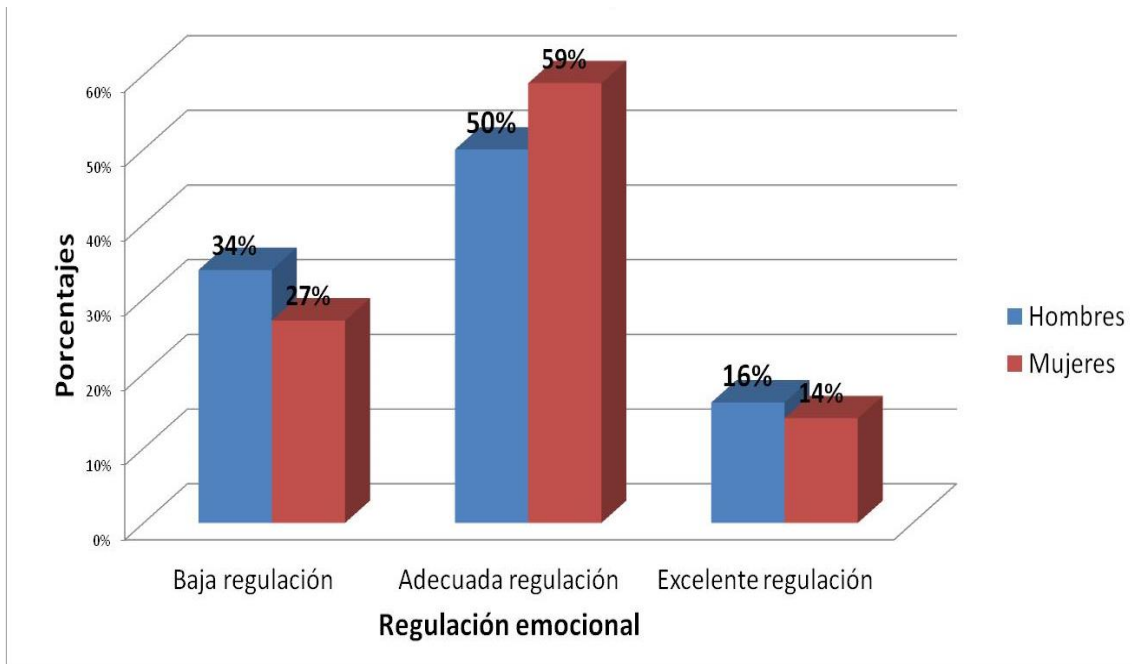


Gráfico 51. Regulación emocional pretest (%)

B. Distribución de acuerdo al género

En cuanto al género se muestra en el Gráfico 52 que en relación a los varones, 34% tienen una baja regulación emocional, 50% cuenta con una adecuada regulación emocional y 16% una excelente regulación; mientras que 27% de las mujeres tiene baja regulación emocional, 59% una adecuada regulación y el 14% una excelente regulación.



**Gráfico 52. Regulación emocional. Género. Pretest (%)**

Se observa un comportamiento equiparable entre las mujeres y los varones. En el caso de la baja regulación se observa una diferencia de siete puntos porcentuales a favor de los varones, de 9 puntos a favor de las mujeres en el nivel de adecuada regulación y de dos puntos porcentuales a favor de los varones en excelente regulación emocional.

**C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar**

La Tabla 41 muestra que la mediana de los puntajes del pretest es de 28, la media es de 27.5, la varianza de 47.6, la desviación estándar de 6.9 y el error estándar de 0.53.

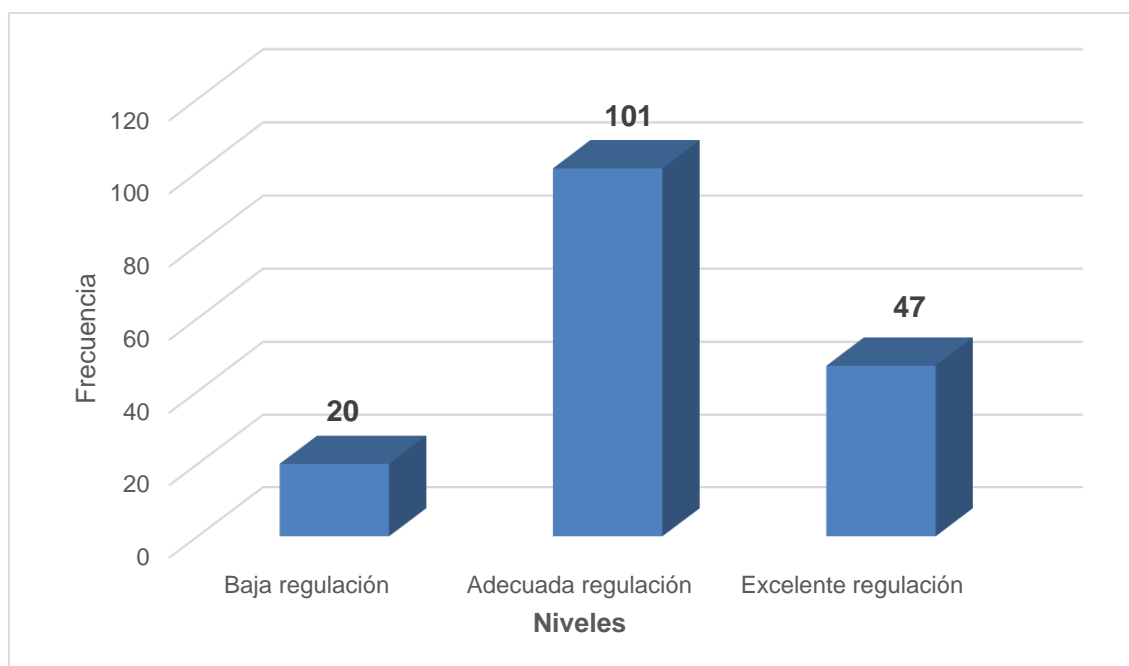
**Tabla 41. Regulación emocional. Pretest**

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
<b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b>	28	27.5	47.6	6.9	0.53

## Postest

### A. Distribución de frecuencias

Después de su participación en el curso virtual, los sujetos presentan los resultados que se muestran en el Gráfico 53 del TMMS-24; 20 se ubican en el nivel de baja regulación, 101 en el nivel de adecuada regulación y 47 en el nivel de excelente regulación emocional.



**Gráfico 53. Regulación emocional. Postest (Frec.)**

En términos porcentuales, se muestra en el Gráfico 54 que el 60% tienen una adecuada regulación emocional, 28% una excelente regulación emocional y 12% una baja regulación.

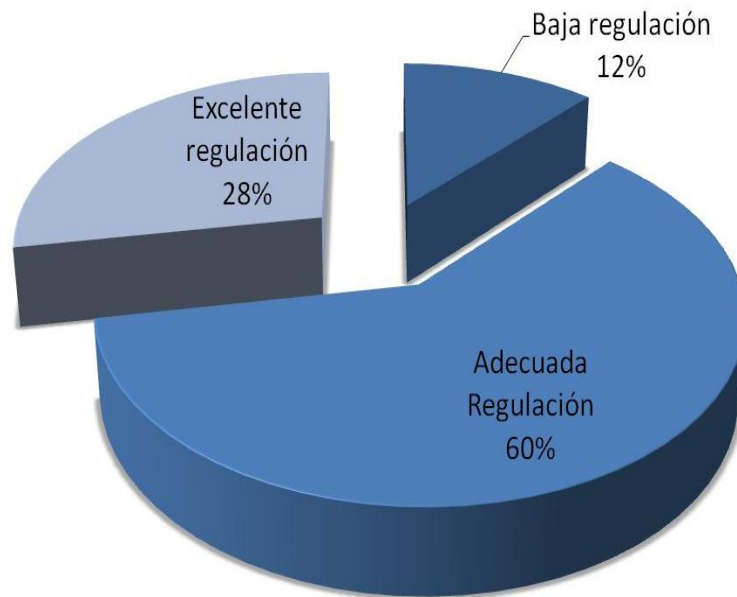


Gráfico 54. Regulación emocional. Posttest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

En relación al género se encuentra que respecto a los varones, 8% se ubica en baja regulación, 58% en adecuada regulación y 34% en excelente regulación. Respecto a las mujeres, el 14% se ubica en baja regulación, 62% en adecuada regulación y 24% en excelente regulación emocional (Gráfico 55).

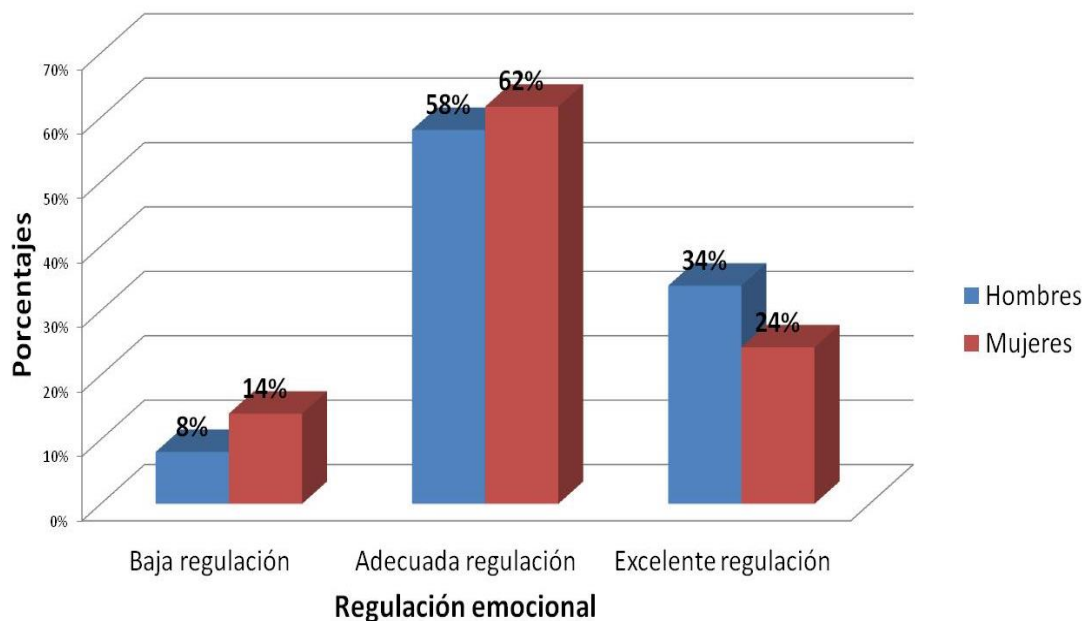


Gráfico 55. Regulación emocional. Género. Posttest (%)

Así se observa que en el caso de los varones, el 92% se ubica en los niveles de adecuada y excelente regulación de los estados emocionales quedando el 8% en el nivel de baja regulación. En el caso de las mujeres, 86% logra los niveles de adecuada y excelente regulación emocional, mientras que el 14% restante se ubican en el nivel de baja regulación.

C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para los puntajes del postest en el factor de regulación emocional es de 31, la media es de 30.9, la varianza es de 34.1, la desviación estándar es de 5.8 y el error estándar de 0.45 (Tabla 42).

Tabla 42. Regulación emocional. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Regulación emocional	31	30.9	34.1	5.8	0.45

*Prueba estadística*

Al comparar los resultados obtenidos del factor regulación emocional en el pretest y en el postest se encuentra que el nivel de baja regulación baja de 50 a 20 sujetos, el nivel de adecuada comprensión se incrementa de 94 a 102 sujetos y el nivel de excelente regulación aumenta de 25 a 47 sujetos (Gráfico 56).



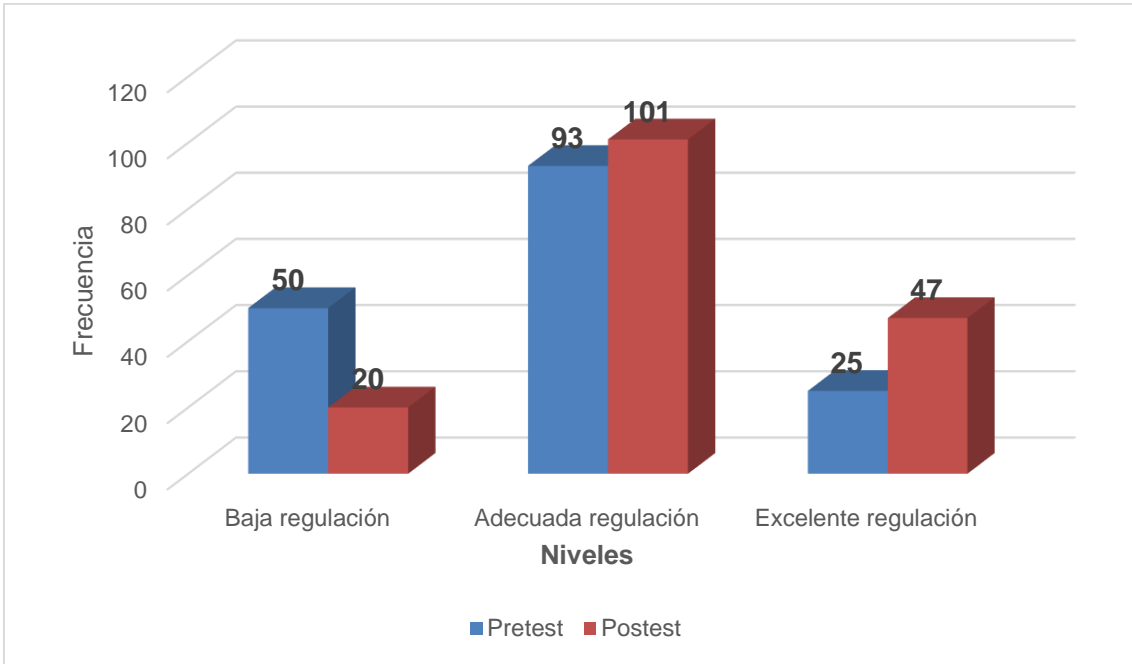


Gráfico 56. Regulación emocional. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales, el Gráfico 57 muestra que en el pretest el nivel bajo de regulación emocional representa el 30% mientras que en el postest representa el 12%, en el nivel adecuado, se incrementa de 56% en el pretest a 60% en el postest; finalmente, en el nivel excelente se incrementa de 14% a 28%.

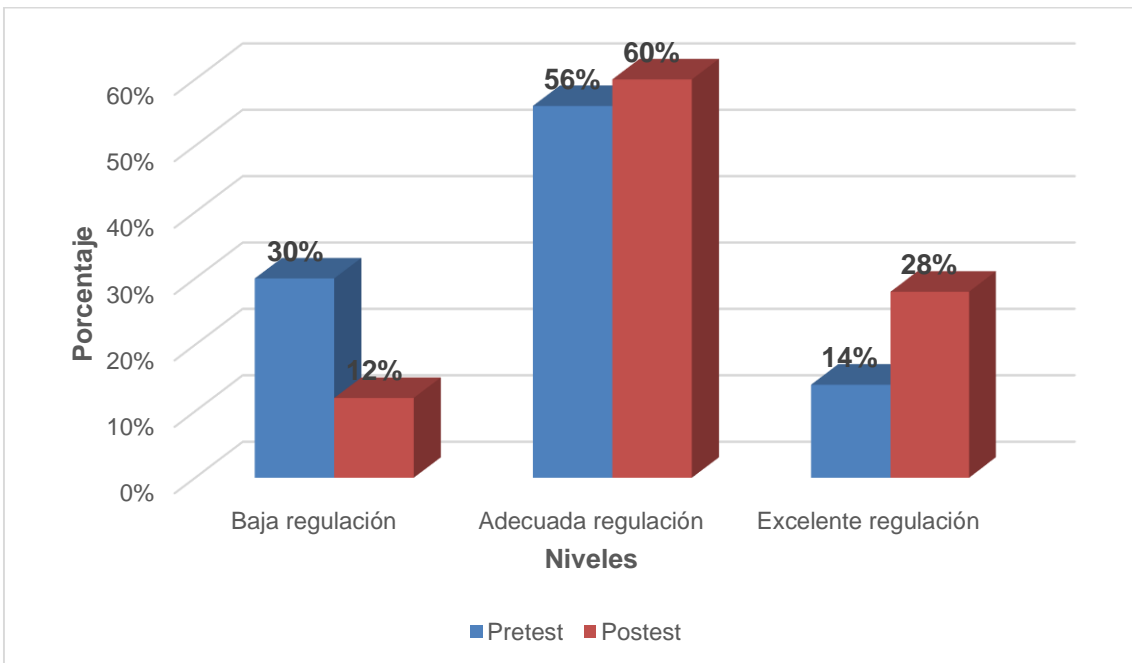


Gráfico 57. Regulación emocional. Pretest/Postest (%)

Esto significa que mientras en el pretest tres de cada 10 sujetos presentan una comprensión baja en el posttest se reduce a uno de cada 10 sujetos; en el nivel adecuado se mantiene en seis de cada diez sujetos hallándose un incremento de tan solo 0.4 puntos porcentuales; en el caso del nivel excelente éste pasa de uno y medio sujetos de cada diez a casi tres sujetos.

En relación al género, se observa en el Gráfico 58 que en el caso de los varones pasan del 34% al 8% en el nivel de baja regulación, de 50% a 58% en el nivel de regulación emocional adecuada, y de 16% a 34% en el de excelente regulación.

En el caso de las mujeres se identifica que pasan de 27% a 14% en baja regulación, de 59% a 62% en regulación adecuada y de 14% a 24% en el nivel de excelente regulación.

Respecto a los varones se observa que mientras en el pretest se alcanza el 66% en los niveles de adecuada y excelente regulación contra el 34% de baja regulación, para el posttest presentan el 92% de adecuada y excelente regulación contra 8% de baja regulación, es decir, se presenta un incremento de 27%.

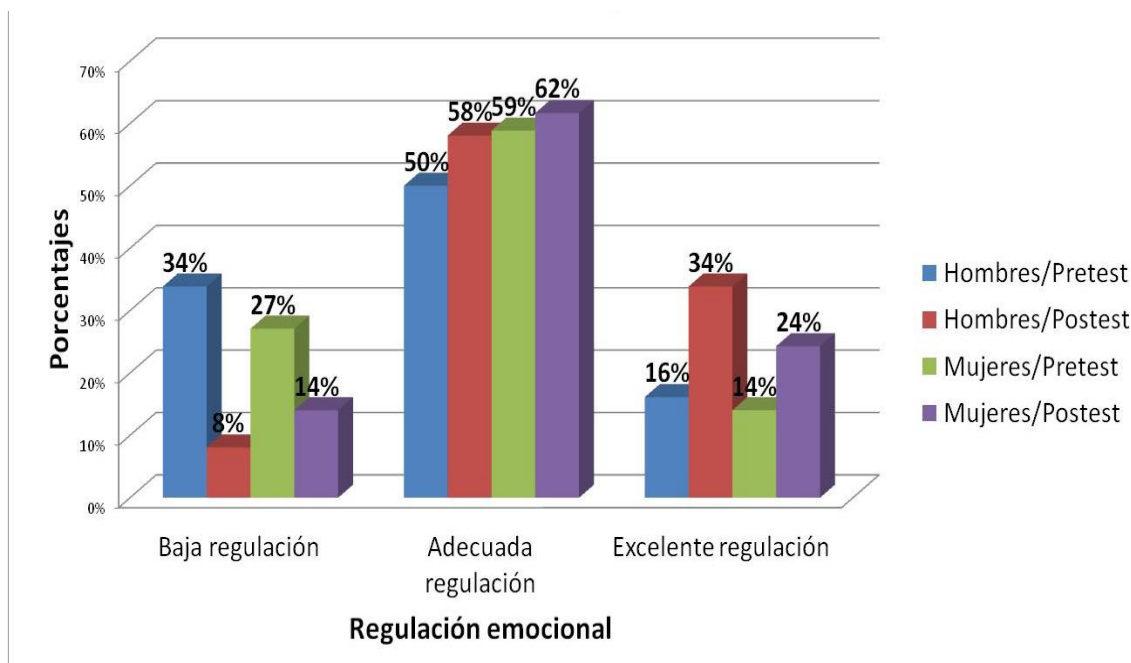


Gráfico 58. Regulación emocional. Género. Pretest/Posttest (%)

En el caso de las mujeres, se observa el 73% de adecuada y excelente regulación y el 27% de baja regulación en el pretest contra el 86% de adecuada y excelente regulación con el 14% de baja regulación en el postest, dándose un incremento de 13%.

Al comparar las medianas de ambas mediciones se observa en la Tabla 43 una diferencia de 3 puntos entre el pretest y el postest, la media se incrementa 3.4 puntos, se observa una reducción de la varianza de 13.5, una disminución de la desviación estándar de 1.1 y un decremento del error estándar de 0.8.

**Tabla 43. Regulación emocional. Postest/Pretest**

<b>Medidas</b>	<b>Postest</b>	<b>Pretest</b>
Mediana	31	28
Media	30.9	27.5
Varianza	34.1	47.6
Desviación estándar	5.8	6.9
Error estándar	0.45	0.53

### Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 1.3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de regulación de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos tanto en el postest como el pretest es normal, se aplica la prueba t de Student, encontrando un nivel de 6.84 comparando los resultados del postest con el pretest.

Tabla 44. Regulación emocional. Prueba t

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
Regulación emocional	6.84	2.6	Se rechaza la hipótesis nula

Esto significa que se logra un incremento en los puntajes obtenidos en el TMMS-24, factor regulación emocional después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz lo que lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 44).

#### 5.1.4. Estados emocionales

Este factor es obtenido del promedio de los tres elementos evaluados a través del TMMS 24, a saber, atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

A través de este factor se pretende expresar el nivel de meta-conocimiento que un individuo tiene de sus estados emocionales así como el nivel de desarrollo de las destrezas que le permiten estar consciente y regular sus emociones (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al., 1998).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

##### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

El Gráfico 59 muestra que al sacar el promedio de las puntuaciones obtenidas de los tres factores evaluados por el TMMS-24, a saber, atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional, para obtener lo que se ha denominado estados emocionales global, durante el pretest se obtienen los siguientes resultados. 43 sujetos se ubican en el nivel bajo, 113 en el medio y 12 sujetos en el nivel alto.

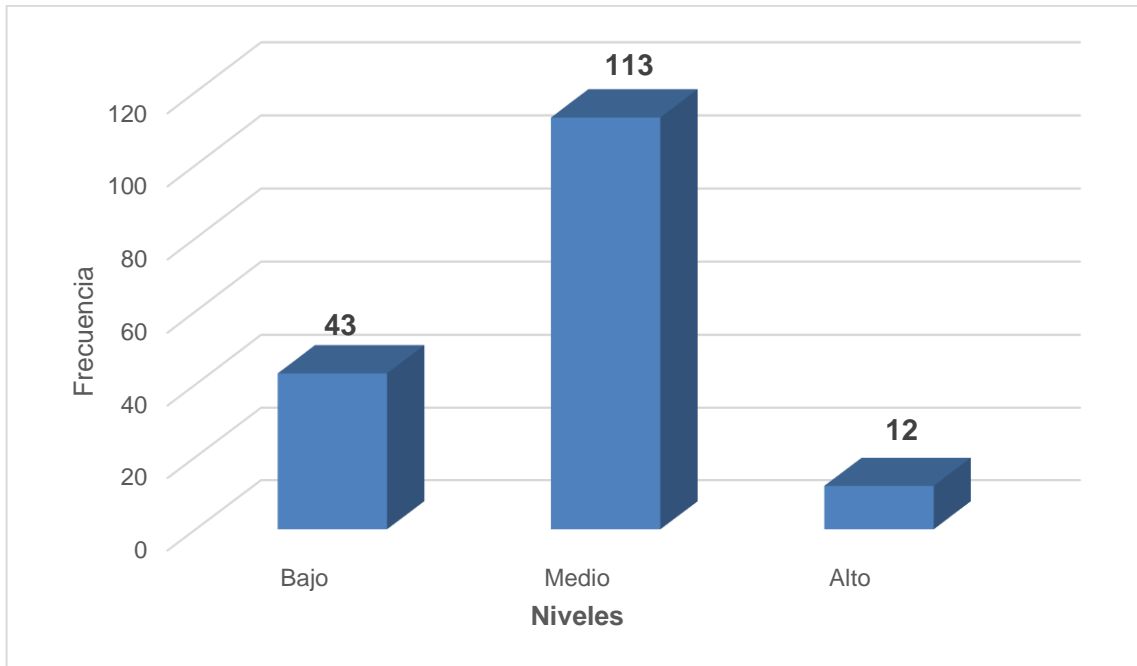


Gráfico 59. Estados emocionales. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales significa que 68% se ubican en el nivel medio, 25% en el nivel bajo y el 7% en el nivel alto (Gráfico 60).

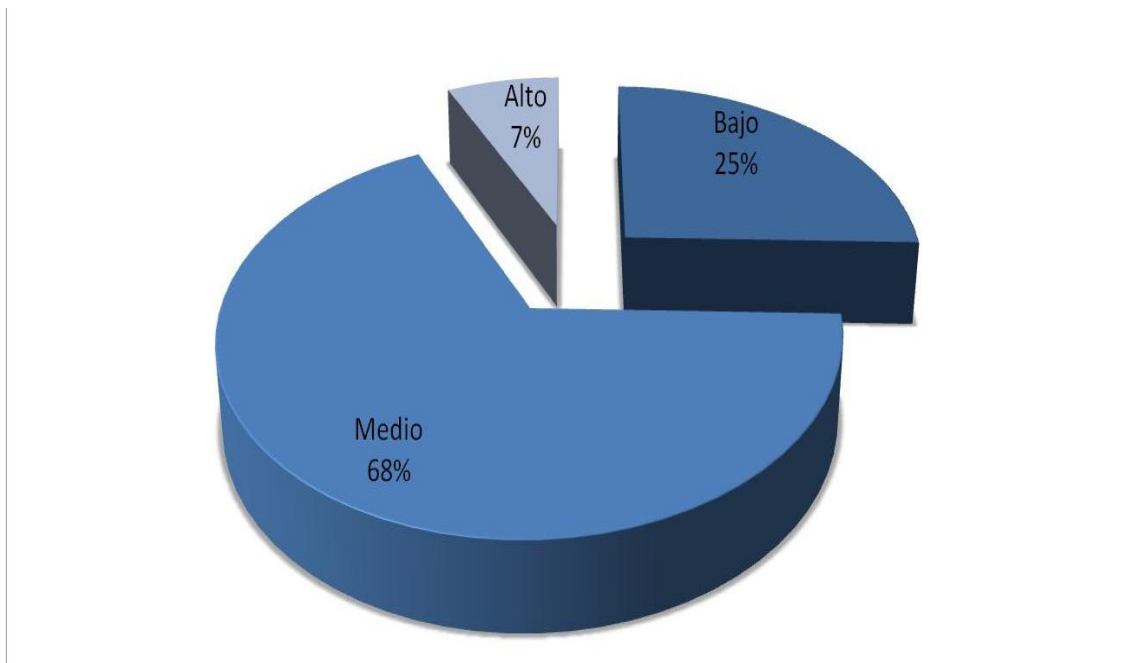


Gráfico 60. Estados emocionales. Pretest (%)

## B. Distribución de acuerdo al género

Con respecto al género se encuentra que 31% de los varones se ubican en el nivel bajo de estados emocionales, el 58% en el nivel medio y 11% en el nivel alto; mientras que 22% de las mujeres se encuentran en el nivel bajo, 71% en el nivel medio y 5% en el nivel bajo (Gráfico 61).

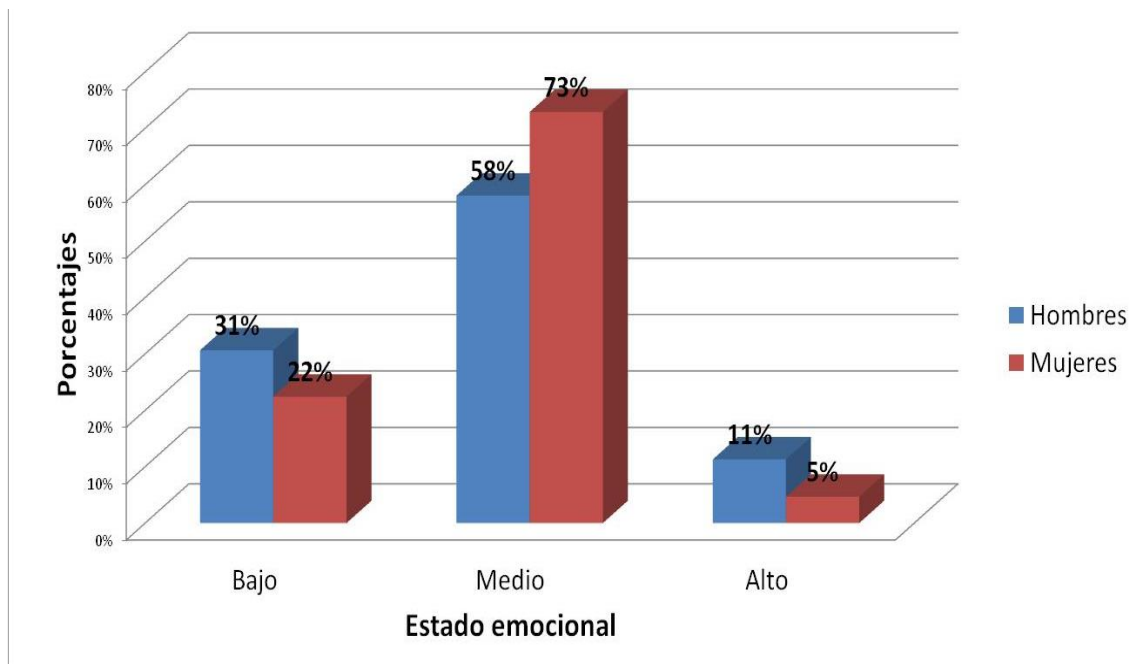


Gráfico 61. Estados emocionales. Género. Pretest (%)

## C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La Tabla 45 muestra que la mediana es de 27, la media es de 27.2, la varianza es de 25.8, la desviación estándar es de 5.1 y el error estándar de 0.39.

Tabla 45. Estados emocionales. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Estados emocionales global	27	27.2	25.8	5.1	0.39

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

Al considerar las puntuaciones obtenidas en el postest se encuentra que 16 sujetos se ubican en el nivel bajo de estados emocionales, 122 sujetos en el nivel medio y 30 sujetos en el nivel alto (Gráfico 62).

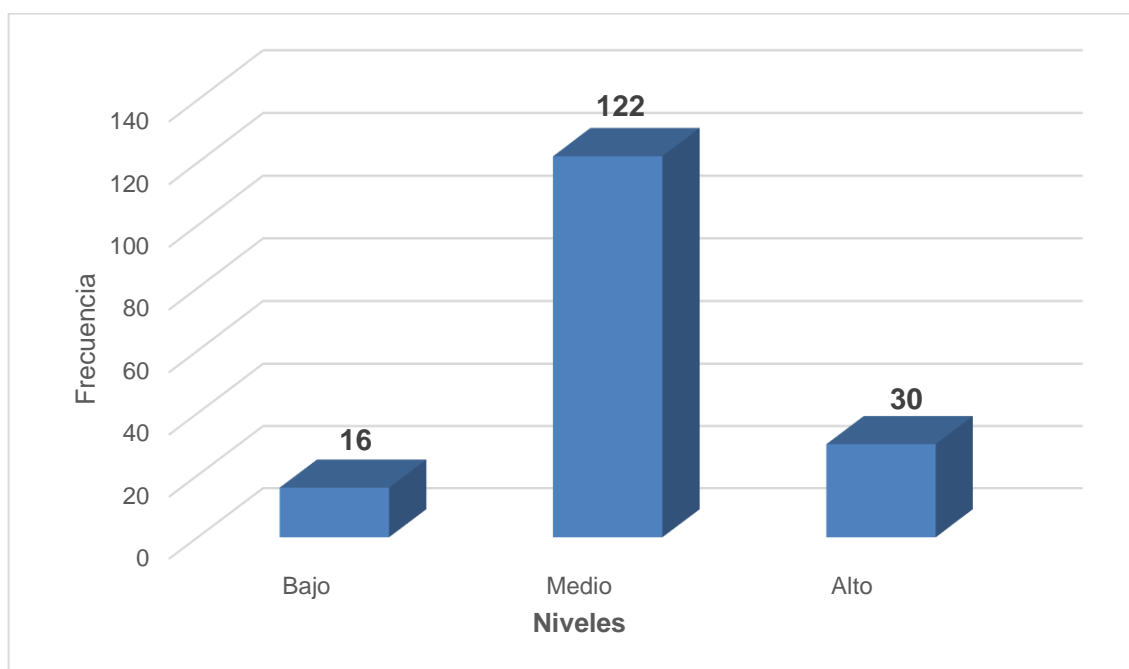


Gráfico 62. Estados emocionales. Postest (Frec.)

Porcentualmente significa que el 73% se encuentran en el nivel medio de estados emocionales, 18% en el alto y 9% en el bajo (Gráfico 63).

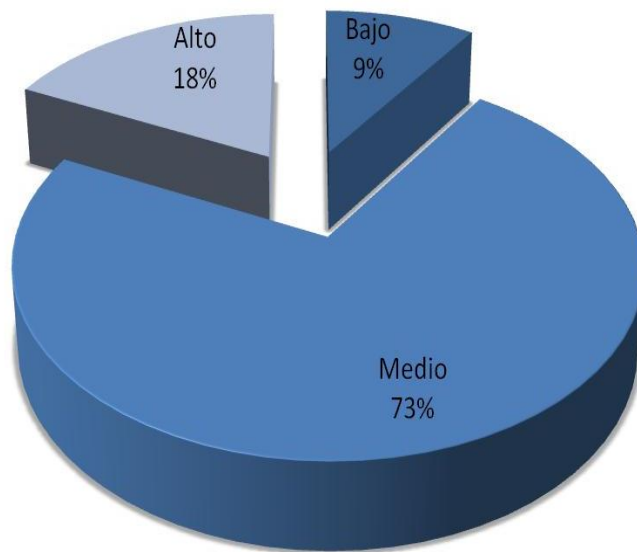


Gráfico 63. Estados emocionales. Posttest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

Estos resultados, que se observan en el Gráfico 64, permiten observar que el 13% de los varones se encuentra en el nivel bajo de estados emocionales considerados de manera global, 53% en el nivel medio y 34% en el nivel alto. En relación a las mujeres, se observa que el 8% se ubica en el nivel bajo, 84% en el nivel medio y el 8% en el nivel alto.



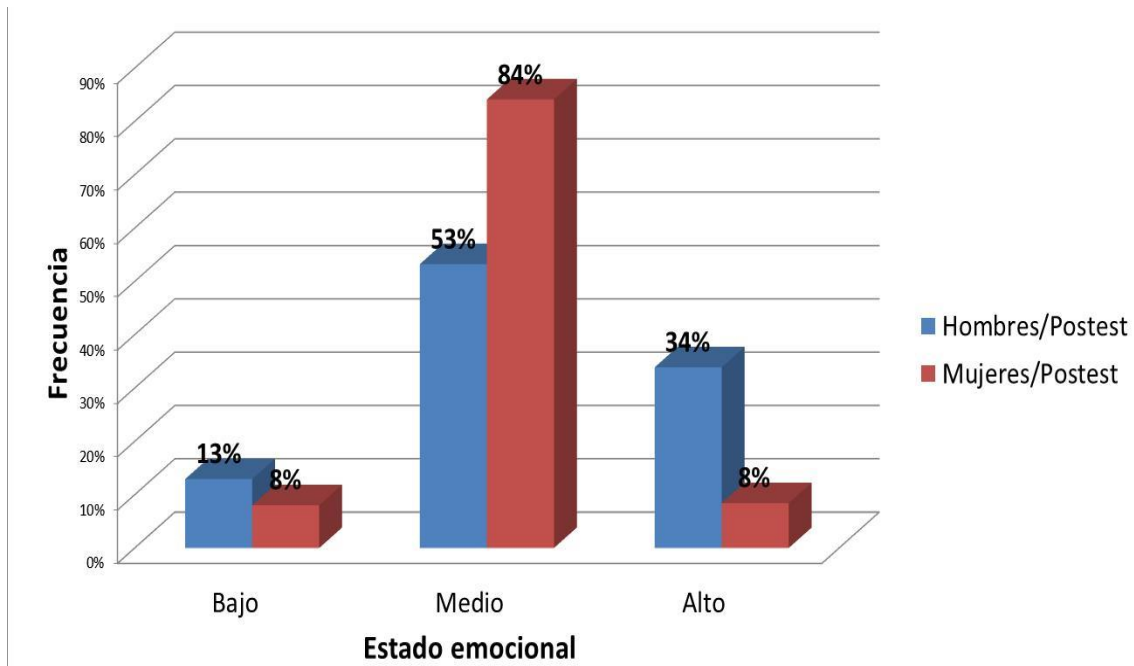


Gráfico 64. Estados emocionales. Género. Postest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

En la Tabla 46 se observa que la mediana de los estados emocionales en el postest es de 31, la media es de 30.5, la varianza es de 21, la desviación estándar es de 4.6 y el error estadístico es de 0.35.

Tabla 46. Estados emocionales. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Estados emocionales global	31	30.5	21	4.6	0.35

#### *Prueba estadística*

Al realizar la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y en el postest, se encuentra, como aparece en el Gráfico 65 que el nivel bajo de manejo de estados emocionales disminuye de 43 casos a 16 casos, el nivel medio sube de 113 casos a 122 casos al igual que el nivel alto que se incrementa de 12 a 30 casos.

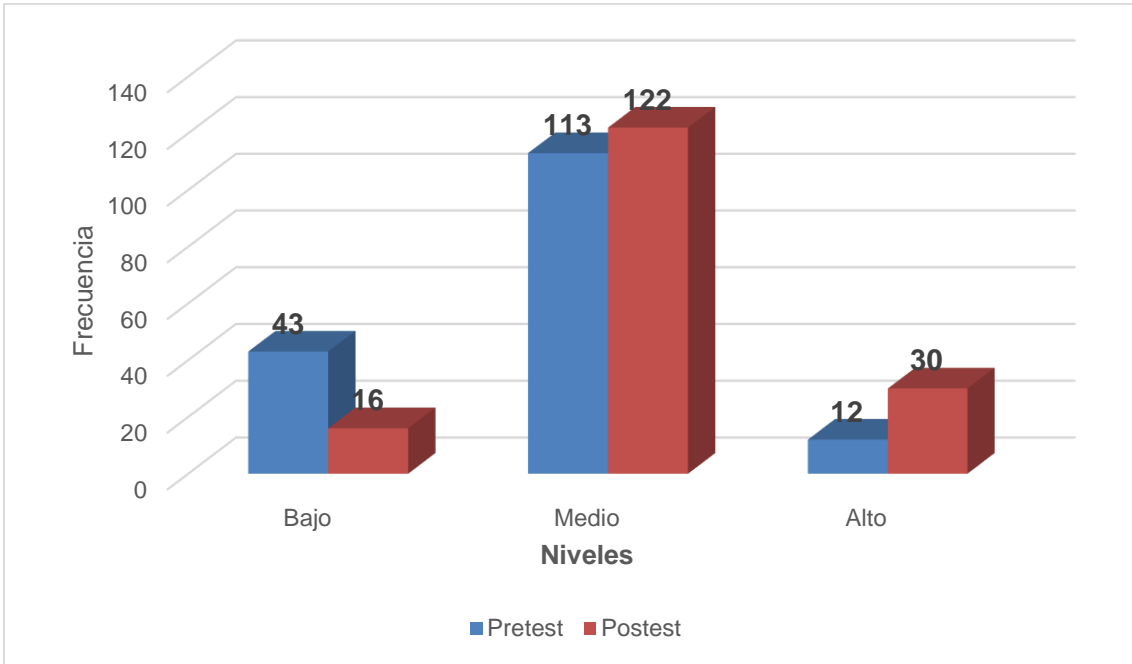


Gráfico 65. Estados emocionales. Pretest/Postest (Frec.)

Porcentualmente, se observa en el Gráfico 66 que el nivel bajo pasa del 25% al 9%, el nivel medio de 68% a 73% y el nivel alto de 7% a 18%.

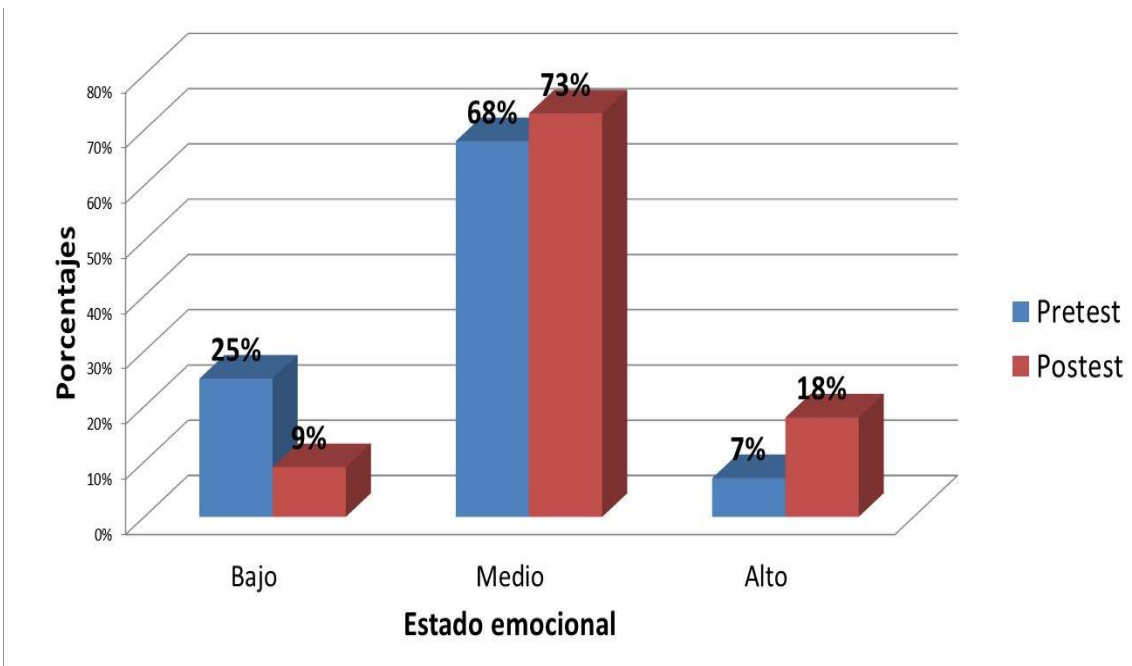


Gráfico 66. Estados . Pretest/Postest (%)

Es decir, mientras que antes de la aplicación del curso virtual un tercio de la población presenta un nivel bajo de manejo de sus estados emocionales, después del curso menos de una décima parte se ubica en este nivel, el nivel

medio se mantiene casi igual, con un incremento del 5%. En el caso del nivel alto, se vio incrementado en 11 puntos porcentuales, pasado de 7% a 18%.

En relación al género se observa en el Gráfico 67 que los varones pasan de 31% a 13% en el nivel bajo, de 58% a 53% en el nivel medio y de 11% a 34% en el nivel alto. Resulta interesante observar el incremento logrado en el nivel alto, subiendo un 23%; además globalmente pasan de 69% en los niveles medio y alto contra el 31% en nivel bajo, a 87% en los niveles medio y alto contra el 13% en nivel bajo.

En el caso de las mujeres se observa una reducción de 15 puntos porcentuales en el nivel bajo pasando de 22% a 8% después del curso; el nivel medio se incrementa de 73% a 84%, es decir, 11 puntos porcentuales y, finalmente, el nivel alto pasa de 5% a 8%. En suma, pasan de 78% de los niveles medio y alto contra el 22% en nivel bajo, a 92% de los niveles medio y alto contra el 8% en nivel bajo (Gráfico 67).

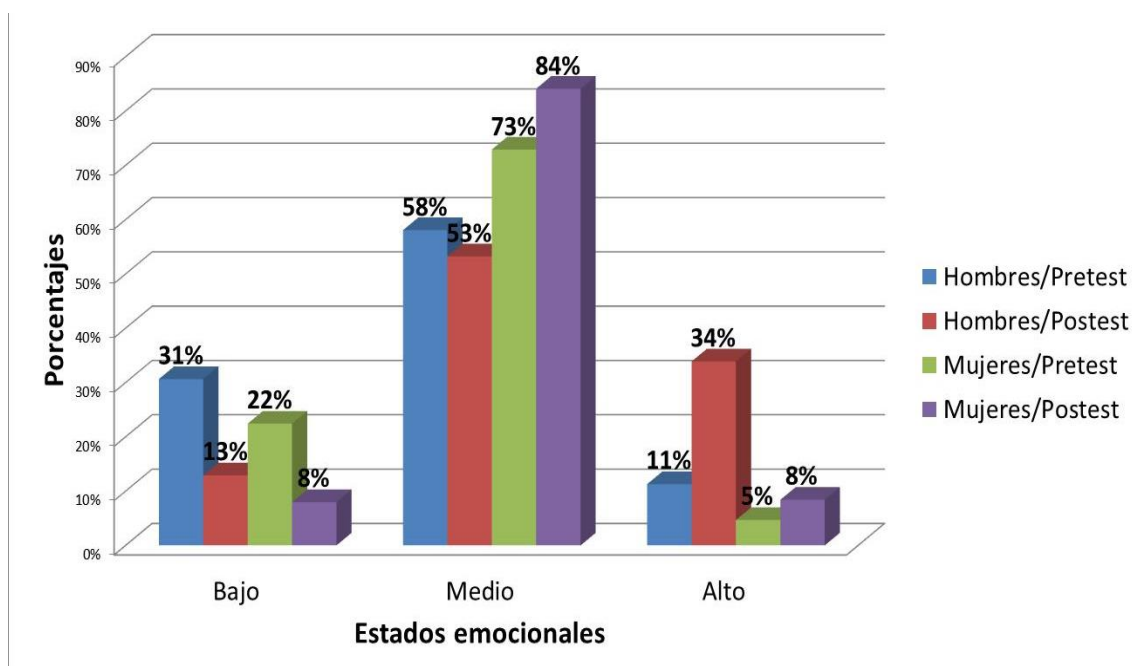


Gráfico 67. Estados emocionales. Género. Pretest/Postest (%)

En la Tabla 47 se observa una diferencia de 4 puntos en la mediana, pasando de 27 a 31; un aumento de la media, una reducción de la varianza, pasando de 27.1 a 21; una disminución de la desviación estándar que en el pretest es de 5.1

y en el posttest de 4.6. El error estándar disminuye 0.04 puntos pasando de 0.39 a 0.35.

**Tabla 47. Estados emocionales. Posttest/Pretest**

Medidas	Posttest	Pretest
Mediana	31	27
Media	30.5	27.2
Varianza	21	25.8
Desviación estándar	4.6	5.1
Error estándar	0.35	0.39

### Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 1.4: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el nivel global de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis se aplica la prueba t de Student, considerando que la distribución de datos para los dos momentos de medición es normal, se encuentra un nivel de 8.63 comparando los resultados del posttest con el pretest.

**Tabla 48. Estados emocionales. Prueba t**

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
<b>Estados emocionales global</b>	8.63	2.6	Se rechaza la hipótesis nula

Esto significa que se logra un incremento en los puntajes obtenidos en el TMMS-24, estados emocionales global después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz, lo cual lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 48).

## **5.2. Habilidades sociales**

De acuerdo a Monjas y González (1998), se entiende por habilidades sociales las destrezas para interactuar y relacionarse con otros, de manera efectiva y mutuamente satisfactoria. Estas habilidades permiten realizar una tarea interpersonal de manera competente.

En el presente estudio se utilizó el Cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Anexo III) para calcular las habilidades sociales básicas llamadas también primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y las habilidades alternativas.

### **5.2.1. Habilidades sociales básicas**

Las habilidades sociales básicas se refieren a aspectos elementales de comunicación, de entablar primeros vínculos interpersonales, identificar y expresar intereses así como agradecer favores recibidos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

En el Gráfico 68 se observa que un sujeto se ubica en el nivel bajo de habilidades sociales básicas, dos en el nivel medio bajo, 30 sujetos en el nivel medio, 98 sujetos en el medio alto y 37 sujetos en el alto.

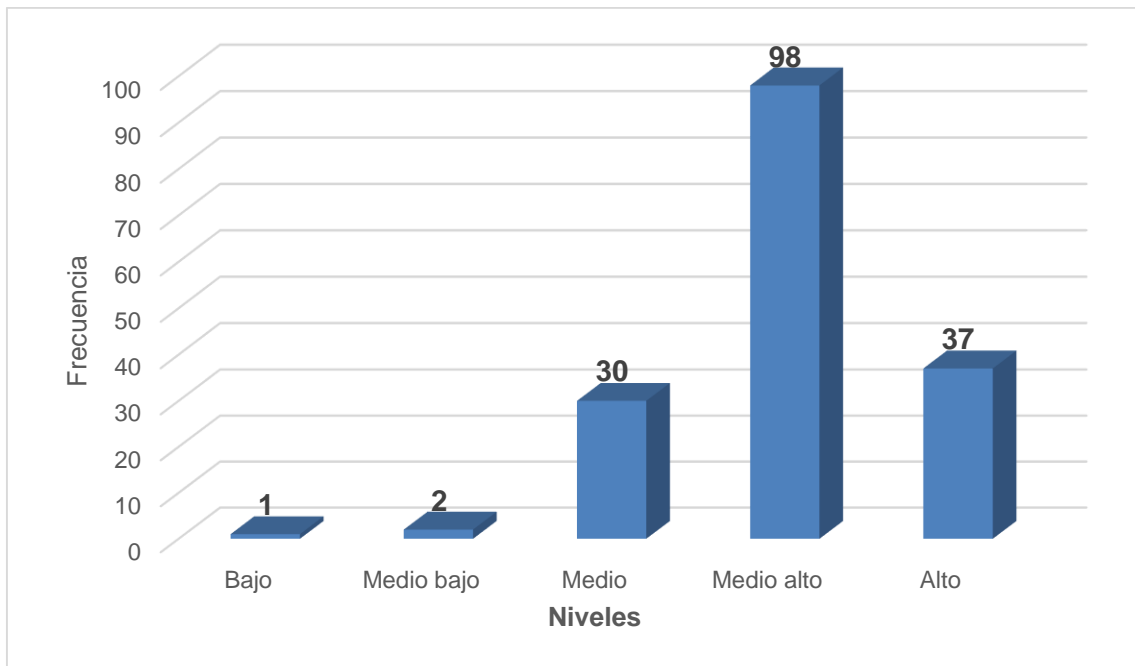


Gráfico 68. Habilidades básicas. Pretest (Frec.)

El Gráfico 69 muestra estos resultados en términos porcentuales. Así se observa que 58% se ubica en el nivel medio alto, 22% en el nivel alto, 18% en el nivel medio, 1% en el medio bajo y 1% en el bajo.

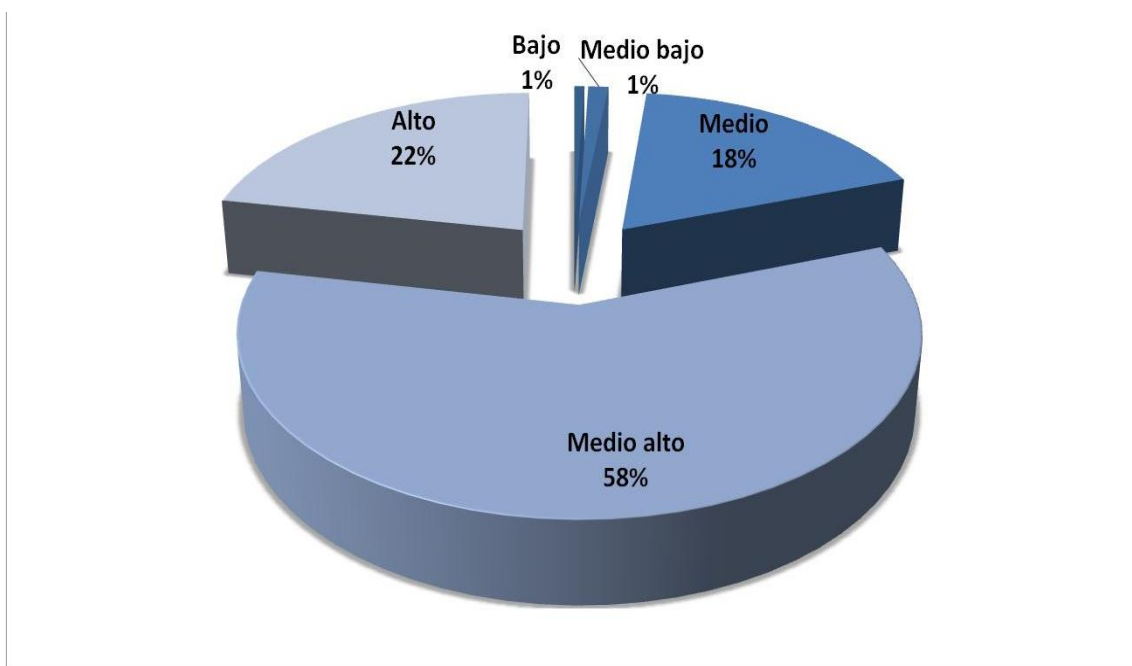


Gráfico 69. Habilidades básicas. Pretest (%)

## B. Distribución de acuerdo al género

En relación al género, se muestra en el Gráfico 70 que en relación a los varones, 0% se ubican en el nivel bajo, 2% en el medio bajo, 21% en el medio, 56% en el medio alto, 21% en el alto. En el caso de las mujeres, 1% se ubica en el nivel bajo, 1% en el medio bajo, 16% en el medio, 60% en el medio alto y 22% en el alto.

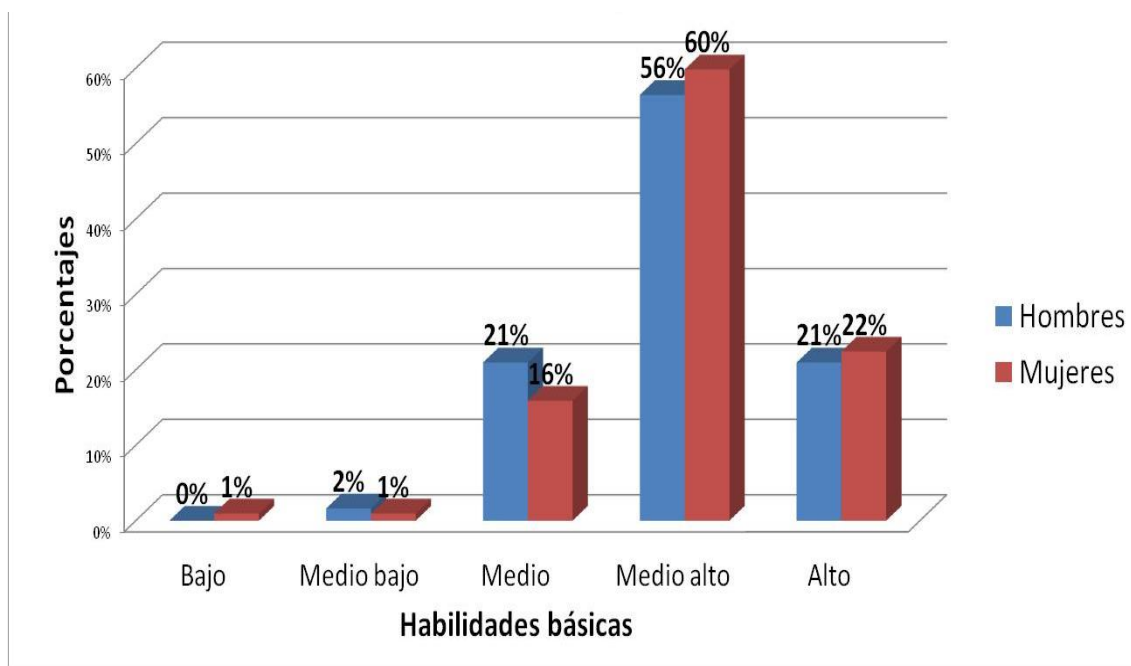


Gráfico 70. Habilidades básicas. Género. Pretest (%)

## C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

En la Tabla 49 se muestra que la mediana de los puntajes de las habilidades sociales básicas obtenidas a través del cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein antes de la aplicación del curso es de 32; la media es de 31.4, la varianza de 25.4, la desviación estándar de 5.3 y el error estándar de 0.41.

Tabla 49. Habilidades básicas. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Habilidades básicas	32	31.4	25.4	5.3	0.41

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

Los resultados obtenidos en el postest se muestran en el Gráfico 71. Así se observa que ningún sujeto se ubica en el nivel bajo, uno se ubica en el medio bajo, 23 en el nivel medio, 104 en el nivel medio alto y 40 sujetos en el nivel alto.

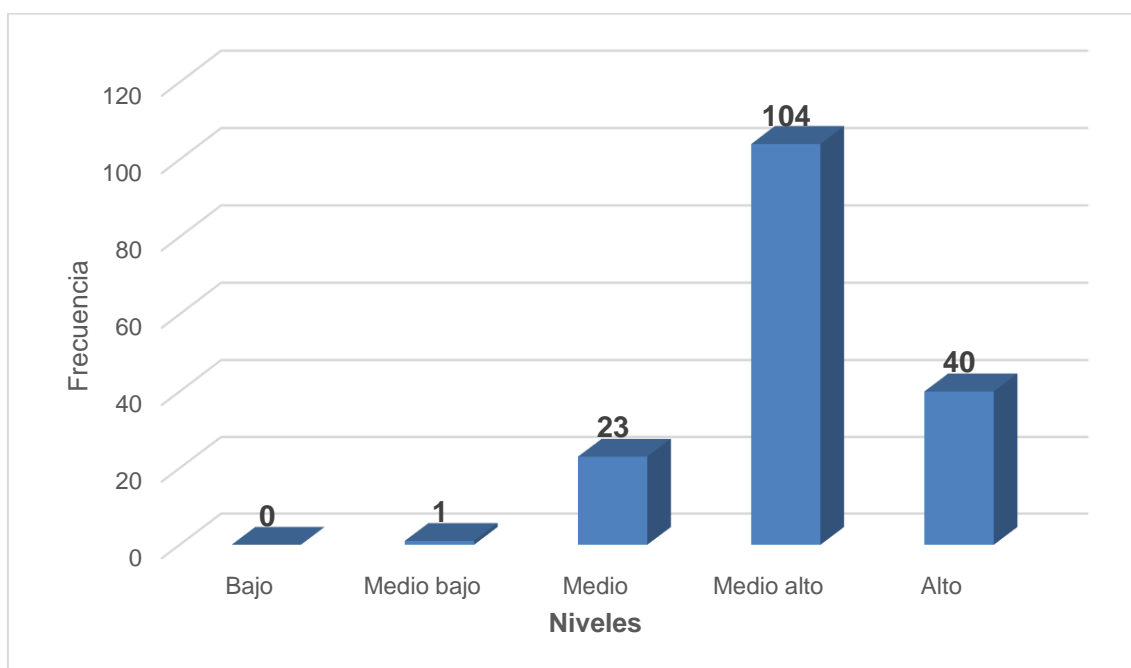


Gráfico 71. Habilidades básicas. Postest (Frec.)

Porcentualmente significa que, después del curso virtual de educación para la paz, el 62% se ubica en el nivel medio alto, 24% en el nivel alto, 14% en el medio, 0% en el medio bajo y 0% en el bajo (Gráfico 72).



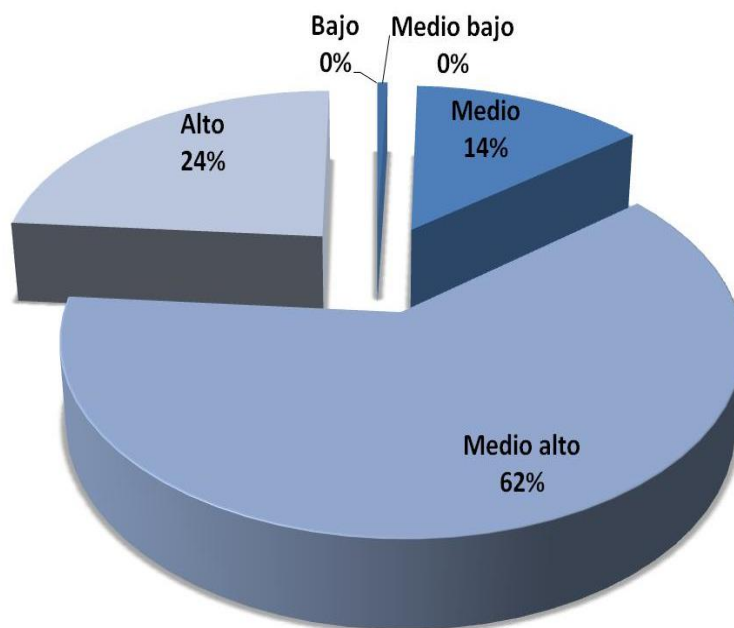


Gráfico 72. Habilidades básicas. Posttest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

De acuerdo al género se observa en el Gráfico 73 que en el caso de los varones, el 0% se ubica en el nivel bajo, el 0% en el medio bajo, 15% en el nivel medio de habilidades sociales básicas, 56% en el nivel medio alto y el 29% en el nivel alto.

Las mujeres se distribuyen de la siguiente manera: 0% en el nivel bajo, 1% en el medio bajo, 13% en el nivel medio, 65% en el medio alto y 21% en el alto.

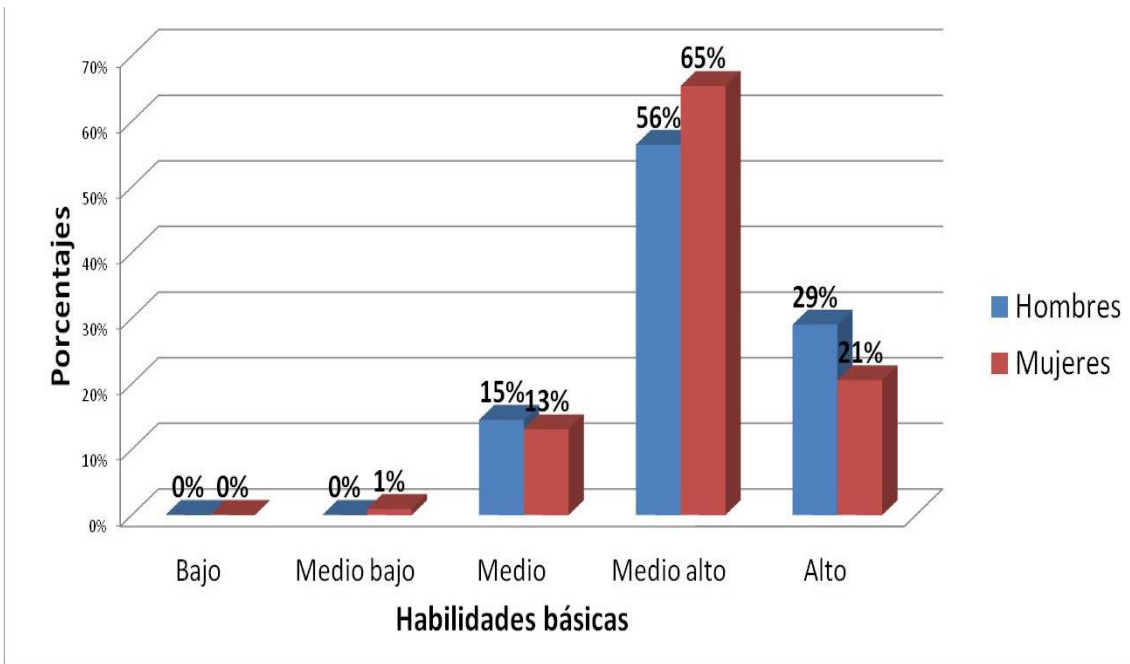


Gráfico 73. Habilidades básicas. Género. Postest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

En la Tabla 50 se observa que la mediana de los puntajes del postest en el factor habilidades sociales básicas es de 33, la media es de 32.1, la varianza de 22.5, la desviación estándar de 4.7 y el error estándar de 0.36.

Tabla 50. Habilidades básicas. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Habilidades básicas	33	32.1	22.5	4.7	0.36

#### *Prueba estadística*

Al realizar la comparación entre los puntajes obtenidos en la aplicación previa y posterior al curso virtual del cuestionario de Goldstein se observa que el nivel bajo se reduce de un caso a cero, el nivel medio bajo pasa de 2 a 1 caso, el nivel medio se reduce de 30 casos a 23 casos, el medio alto aumenta de 98 a 104 casos y el nivel alto pasa de 37 a 40 casos (Gráfico 74).

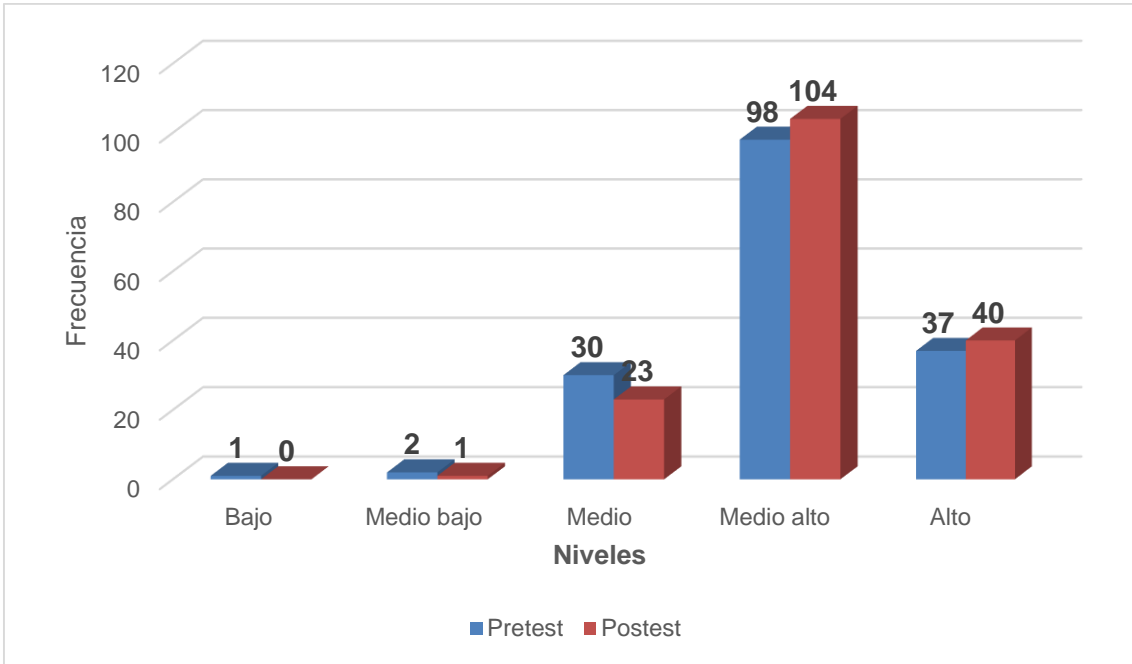


Gráfico 74. Habilidades básicas. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 75 que el nivel medio pasa de 1% a 0%, el nivel medio bajo se mantiene en 1%, el medio se reduce un 5% pasando de 18% a 13%, el nivel medio alto sube 4% pasando de 58% a 62%. El nivel alto se incrementa 2% pues en el pretest representa el 22% y en el postest, el 24%.

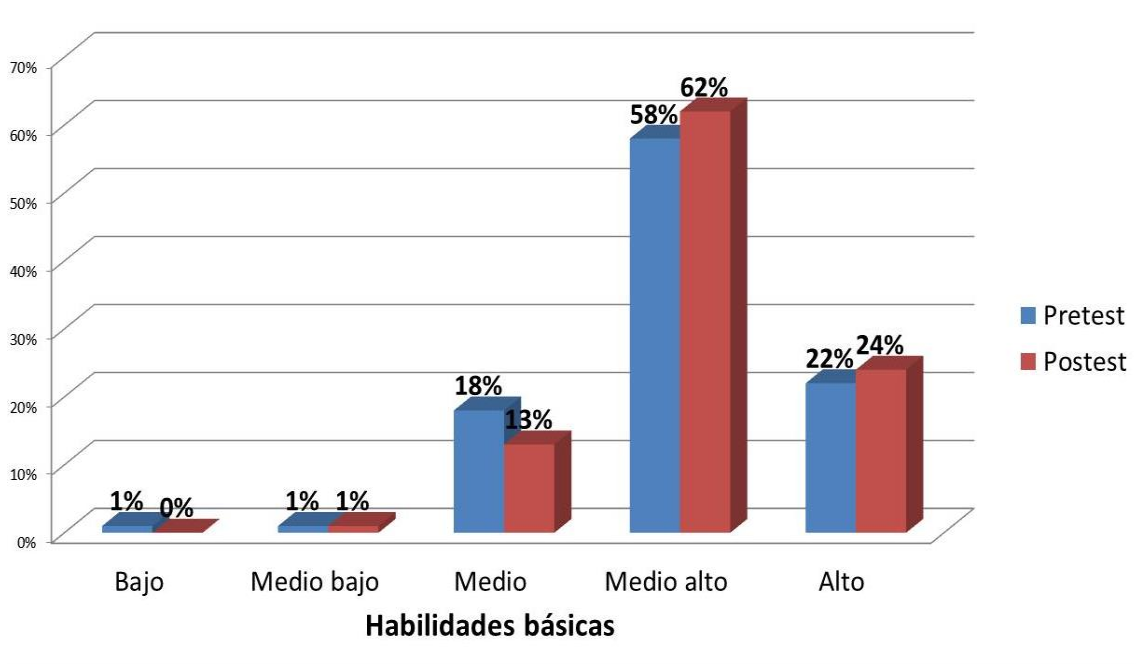


Gráfico 75. Habilidades básicas. Pretest/Postest (%)

El Gráfico 76 muestra el comparativo de los resultados por género. En el caso de los varones se observa un decremento en el nivel medio bajo, pasando de 2% a 0%, un decremento en el nivel medio, pasando de 21% a 15%, ninguna variación en el nivel medio alto, manteniéndose en 56%. Un incremento de 8 puntos porcentuales en el nivel alto, pasando de 21% a 29%.

En el caso de las mujeres, se reduce 1% el nivel bajo, se mantiene en 1% el nivel medio bajo, se reduce tres puntos el nivel medio, pasando de 16% a 13%, se incrementa 5 puntos el nivel medio alto pasando de 60% a 65% y se reduce el nivel alto en un punto, pasando de 22% a 21%.

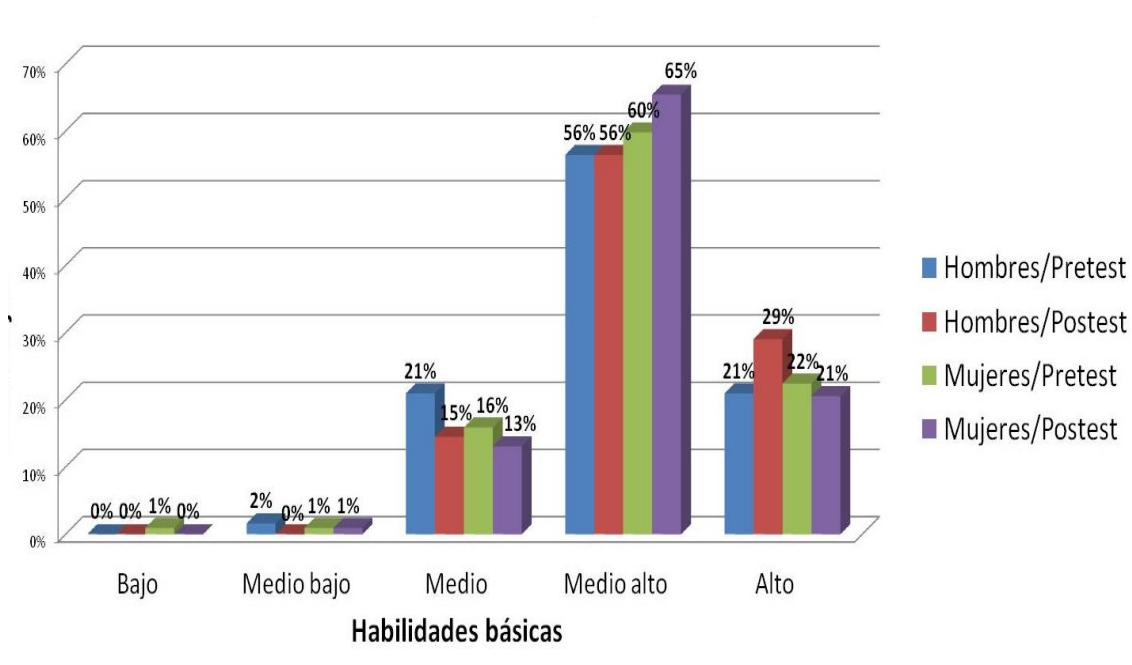


Gráfico 76. Habilidades básicas. Género. Pretest/Postest (%)

En la Tabla 51 se observa que la mediana en el pretest es de 32 y en el postest de 33, la media pasa de 31.4 a 32.1, la varianza se reduce 2.9 puntos pasando de 25.4 a 22.5, la desviación estándar pasa de 5.3 a 4.7, y el error estándar de 0.41 a 0.36.

**Tabla 51. Habilidades básicas. Postest/Pretest**

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	33	32
Media	32.1	31.4
Varianza	22.5	25.4
Desviación Estándar	4.7	5.3
Error estándar	0.36	0.41

### Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 2.1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales básicas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que los datos tienen una distribución normal para ambas mediciones, se aplica la prueba t de Student, encontrando un nivel de 1.59 comparando los resultados del postest con el pretest, lo que significa que no se logra un incremento significativo en los puntajes obtenidos en el cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz, lo cual lleva a aceptar la hipótesis nula a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 52).

**Tabla 52. Habilidades básicas. Prueba t**

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
Habilidades básicas	1.59	2.6	Se acepta la hipótesis nula

Estos resultados llevan a concluir que aunque se logra un cierto impacto en los niveles de las habilidades sociales básicas, reduciéndose los niveles bajo y medio bajo e incrementándose los niveles medio alto y alto, este impacto es modesto y estadísticamente no significativo a un nivel de significatividad de 0.01.

### 5.3.2. Habilidades sociales avanzadas

Estas habilidades implican la capacidad para pedir ayuda, para integrarse a un grupo, para disculparse y para persuadir, para seguir instrucciones y para brindar explicaciones sobre tareas específicas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

El Gráfico 77 muestra los resultados obtenidos en el pretest respecto a las habilidades sociales avanzadas, mediante el cuestionario simplificado de Goldstein. Se observan 49 sujetos con nivel bajo, uno con nivel medio bajo, 34 con nivel medio, 76 con nivel medio alto y 8 con nivel alto.

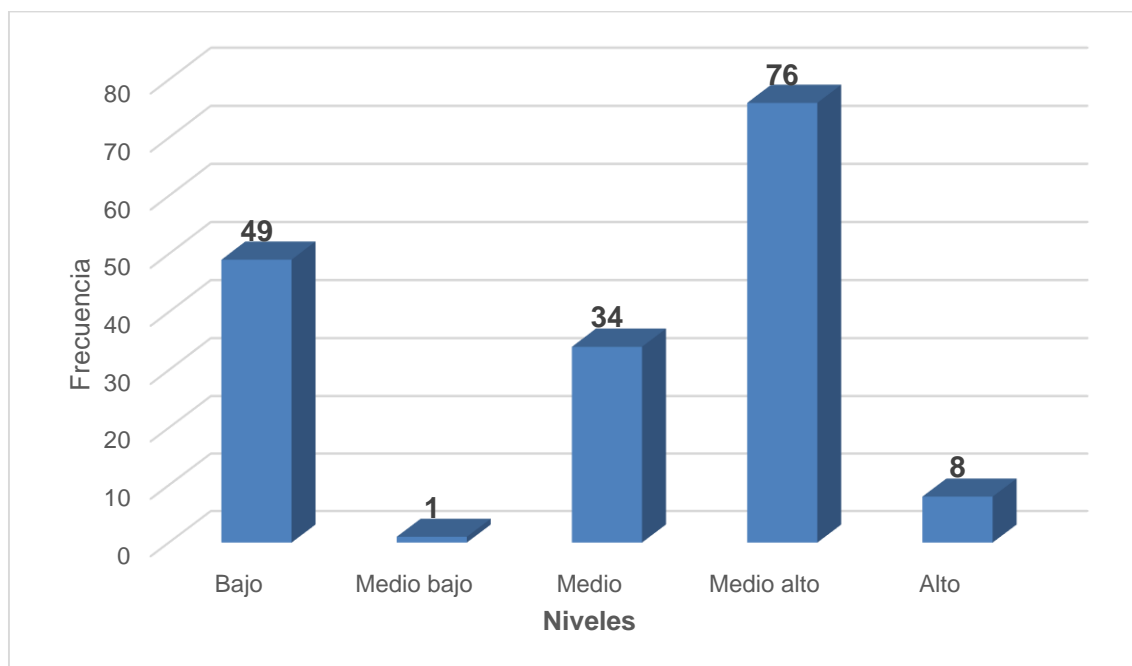


Gráfico 77. Habilidades avanzadas. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales significa que 45% de los participantes se ubican en el nivel medio alto en el factor habilidades sociales avanzadas, 29% en el bajo, 20% en el medio, 5% en el alto y 1% en el medio bajo (Gráfico 78).

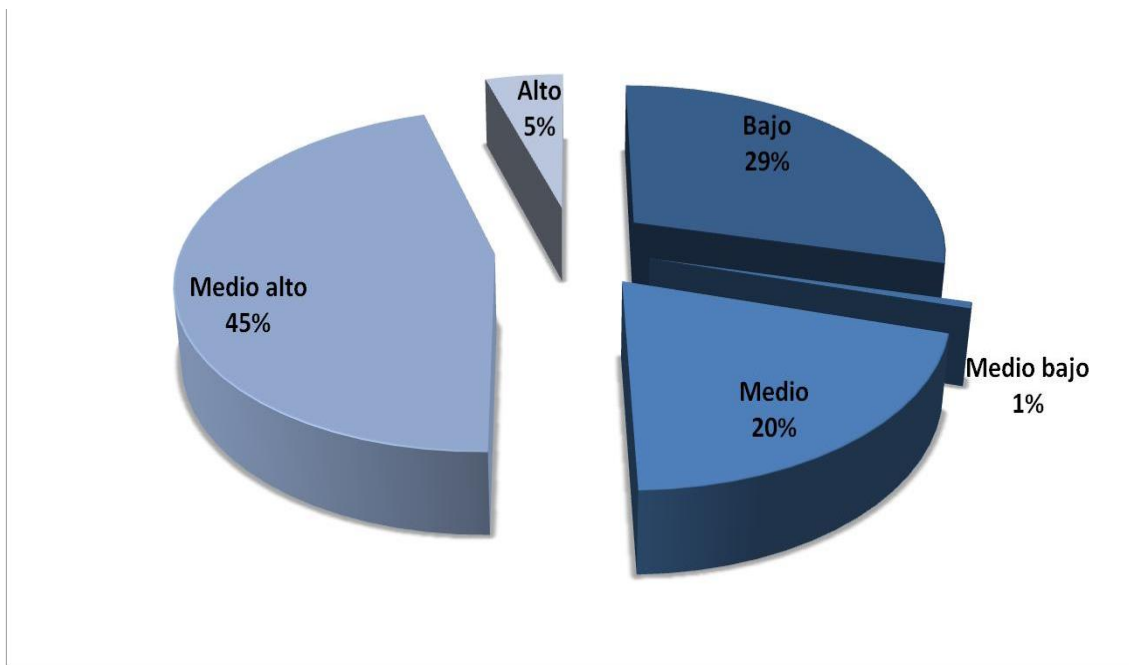


Gráfico 78. Habilidades avanzadas. Pretest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

Respecto a la distribución de este puntaje en términos porcentuales, se observa en el Gráfico 79 que en el caso de los varones, 26% se ubica en el nivel bajo, 0% en el medio bajo, 19% en el medio, 50% en el medio alto y 5% en el alto en relación al factor habilidades sociales avanzadas.

Las mujeres se distribuyen de la siguiente manera: 31% se ubica en el nivel bajo, 1% en el medio bajo, 21% en el medio, 43% en el medio alto y 5% en el alto.

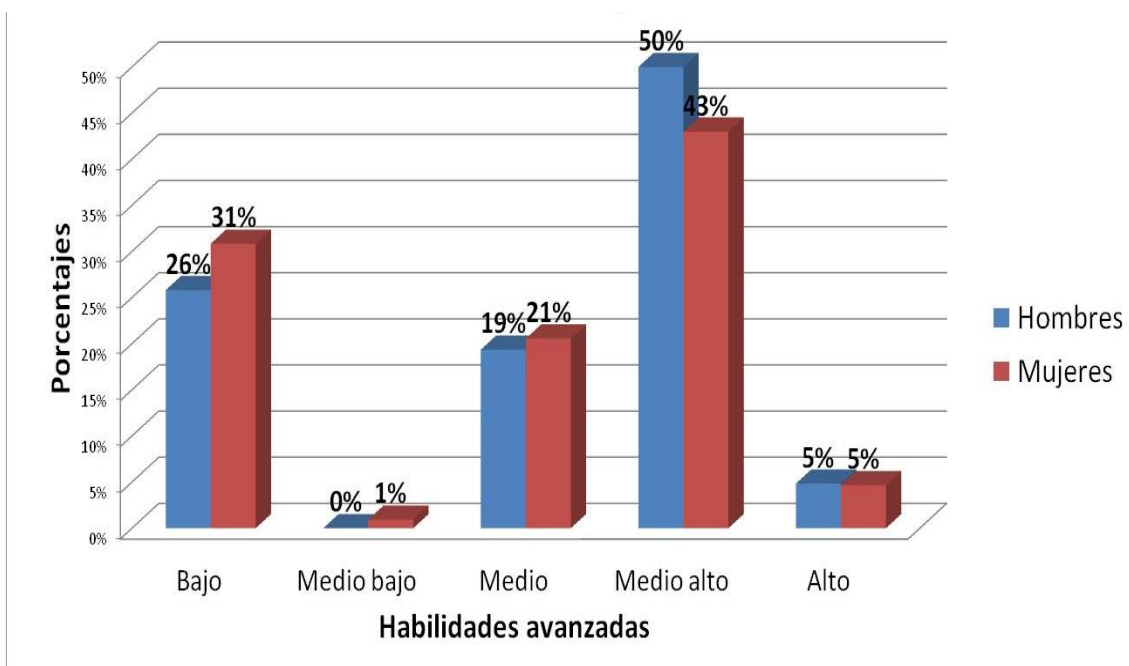


Gráfico 79. Habilidades avanzadas. Género. Pretest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

Para la medición de las habilidades sociales avanzadas antes de la implementación del curso virtual se obtiene una mediana de 21, una media de 16.6, una varianza de 59.2, una desviación estándar de 8.6 y un error estándar de 0.7, como se muestra en la Tabla 53.

Tabla 53. Habilidades avanzadas. Pretest

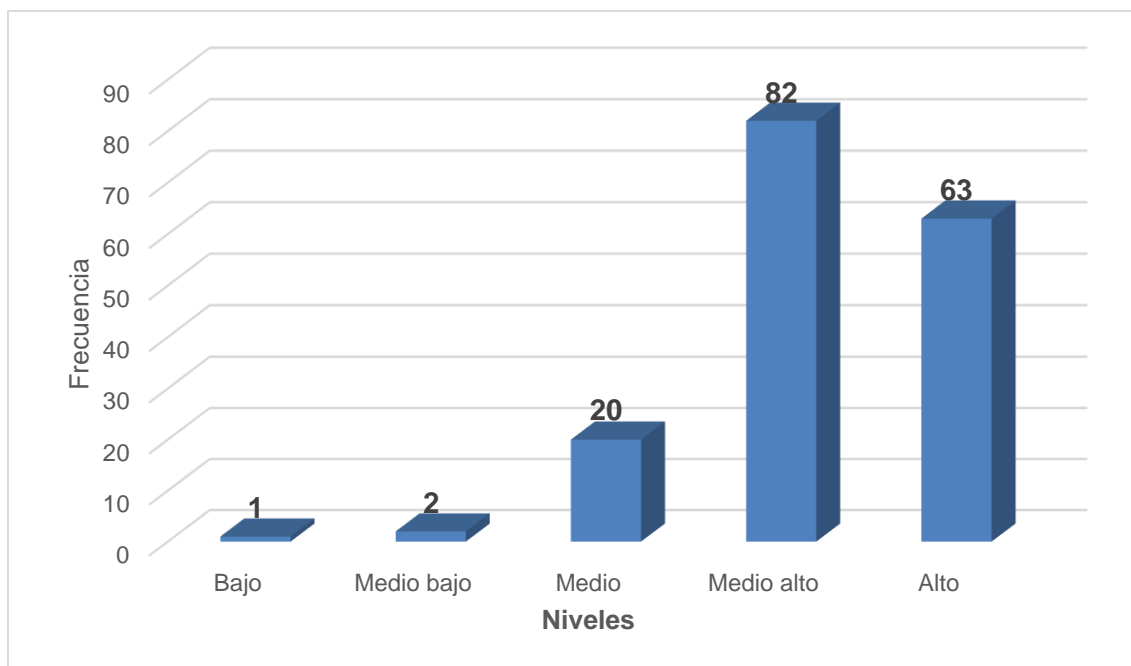
Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error Estándar Pretest
Habilidades avanzadas	21	16.6	59.2	8.6	0.7



## Postest

### A. Distribución de frecuencia

La aplicación del cuestionario de Goldstein después de la implementación del curso arroja los resultados mostrados en el Gráfico 80 respecto a las habilidades sociales avanzadas. Un sujeto en el nivel bajo, dos en el nivel medio bajo, 20 en el nivel medio, 82 en el medio bajo y 63 sujetos en el alto.



**Gráfico 80. Habilidades avanzadas. Postest (Frec.)**

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 81 que el 49% se ubica en el medio alto, 37% en el alto, 12% en el medio, 1% en el medio bajo y 1% en el bajo.

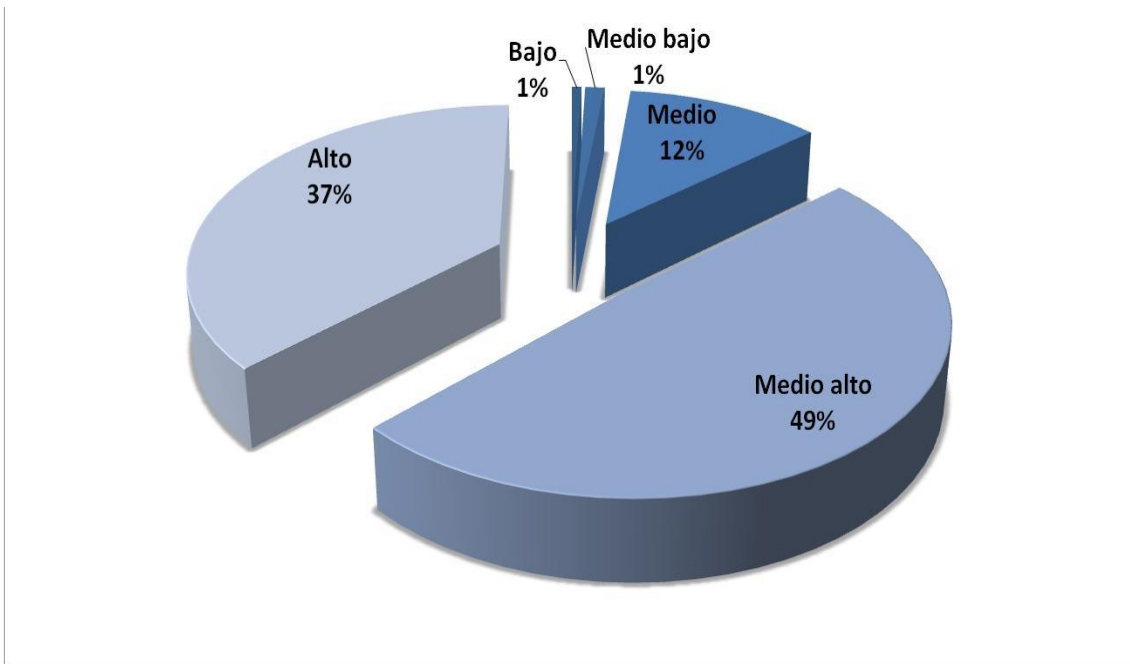


Gráfico 81. Habilidades avanzadas. Postest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

Respecto al género, se observa en el Gráfico 82 que en relación a los varones, 0% se ubica en el nivel bajo de habilidades sociales avanzadas, 3% en el medio bajo, 10% en el medio, 53% en el medio alto y 34% en el alto.

En cuanto a las mujeres, 1% se ubica en el nivel bajo de habilidades sociales avanzadas, 0% en el medio bajo, 13% en el medio, 47% en el medio alto y 39% en el alto.

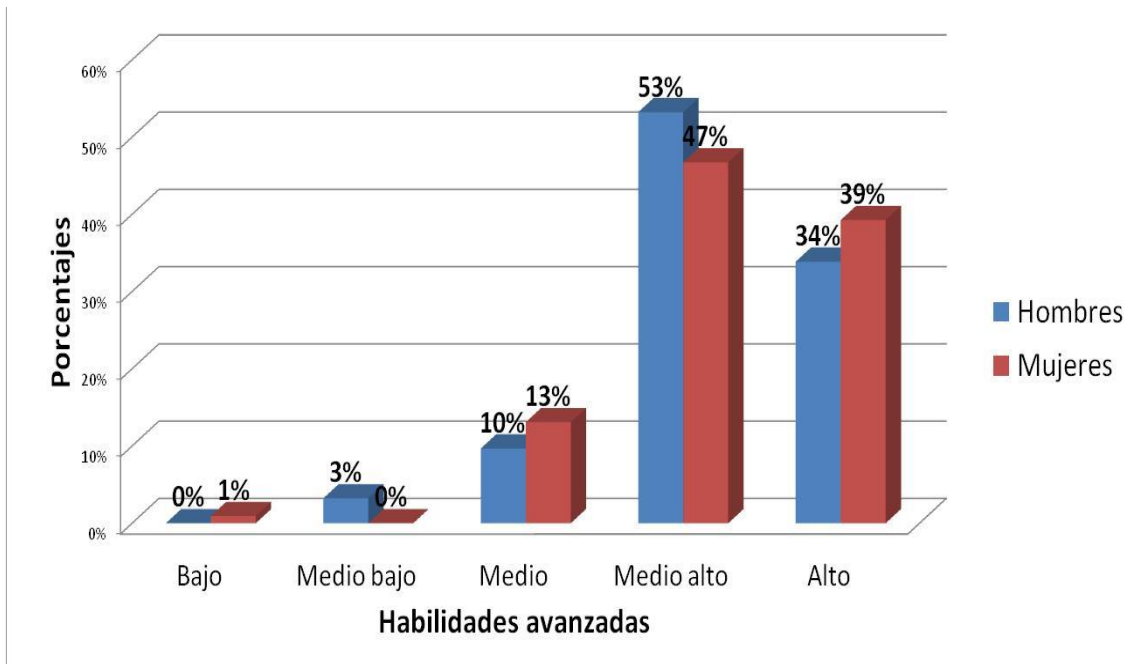


Gráfico 82. Habilidades avanzadas. Género. Postest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

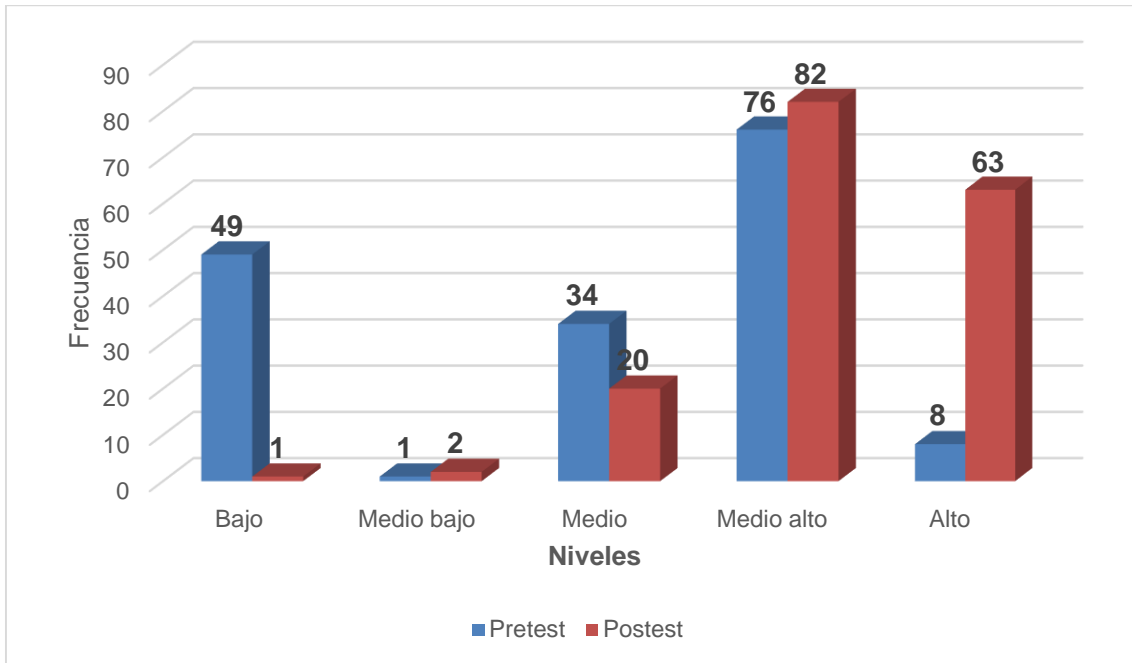
La mediana de las puntuaciones del postest es 25, la media es de 24.7, la varianza de 15.4, la desviación estándar de 4 y el error estándar de 0.3 (Tabla 54).

Tabla 54. Habilidades avanzadas. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Habilidades avanzadas	25	24.7	15.4	4	0.3

#### *Prueba estadística*

Al comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del curso, se identifica una reducción en el nivel bajo de 49 sujetos a uno, en el nivel medio bajo pasa de uno a dos sujetos, el nivel medio baja de 34 a 20 sujetos, el nivel medio alto de 76 a 82 sujetos y el nivel alto se incrementa de 8 a 63 sujetos (Gráfico 83).



**Gráfico 83. Habilidades avanzadas. Pretest/Postest (Frec.)**

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 84 que el nivel bajo desciende de representar al 29% de los participantes a contener el 1% respecto a las habilidades sociales avanzadas; el nivel medio bajo se mantiene en 1%, el nivel medio pasa de 20% a 12%; el nivel medio alto de 45% a 49% mientras que el nivel alto se incrementa de 5% en el pretest a 37% en el postest.

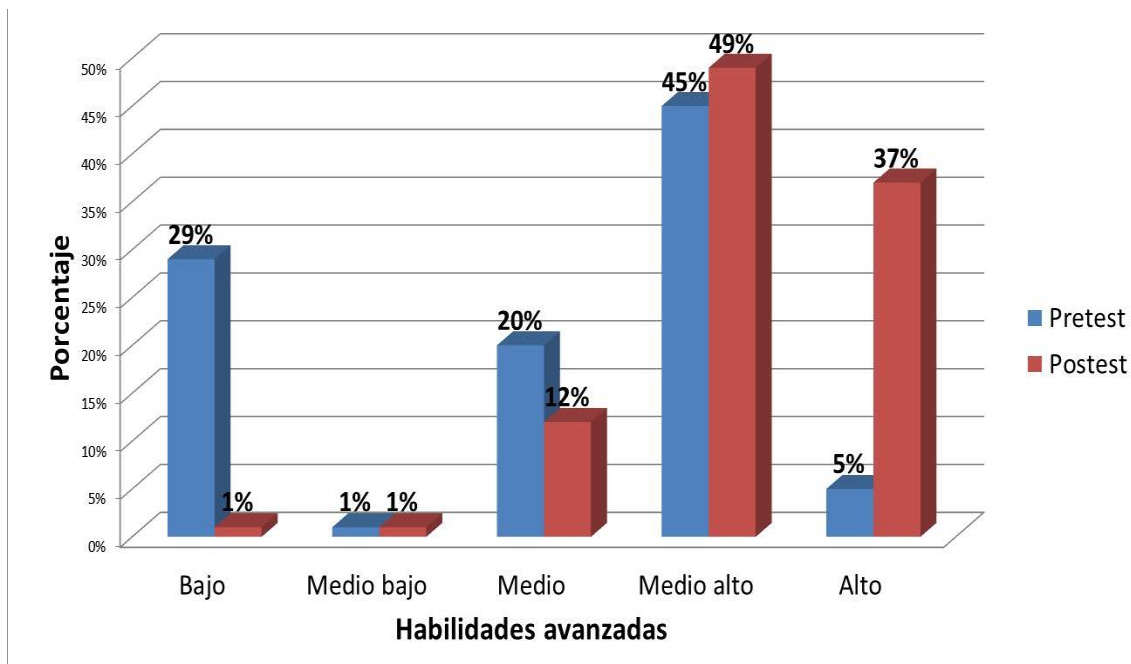


Gráfico 84. Habilidades avanzadas. Pretest/Postest (%)

Respecto al género, se muestra en el Gráfico 85 que los varones pasan del 26% al 0% en el nivel bajo, del 0% al 3% en el nivel medio bajo, del 19% al 10% en el nivel medio, del 50% al 53% en el nivel medio alto y del 5% al 34% en el nivel alto de las habilidades sociales avanzadas.

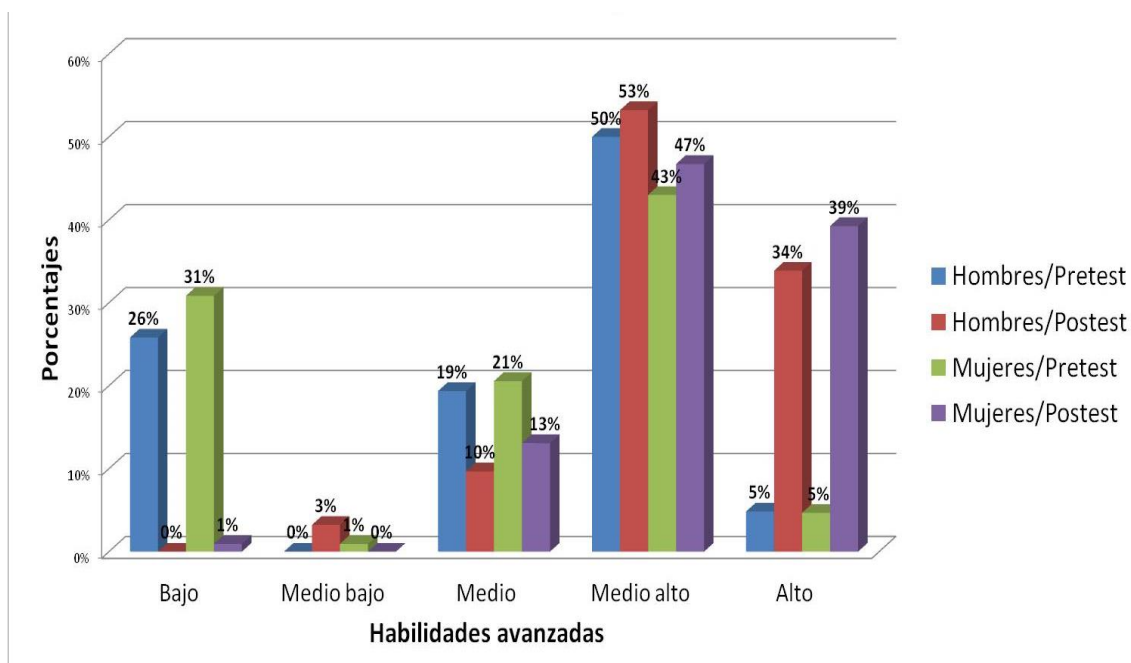


Gráfico 85. Habilidades avanzadas. Género. Pretest/Postest (%)

Las mujeres pasan del 31% al 1% en el nivel bajo, del 1% al 0% en el medio bajo, del 21% al 13% en el medio, del 43% al 47% en el nivel medio alto y del 5% al 39% en el nivel alto.

En ambos géneros se observa un avance de nivel en relación a las habilidades sociales avanzadas pues abatieron el nivel bajo pasando de tres sujetos por cada diez en el pretest, tanto en los varones como en las mujeres, a 0% y 1% respectivamente en el posttest; mientras que en el nivel alto se observan importantes incrementos ya en el pretest se ubican 0.5 sujetos por cada diez, tanto en varones como en mujeres, y después de la implementación del curso este porcentaje se incrementa a 3.4 y 3.9 por cada diez sujetos para varones y mujeres respectivamente.

Al comparar las medianas, se observa en la Tabla 55 que en el posttest se incrementa al pasar de 21 a 25, la media pasa de 16.6 a 24.7, la varianza se reduce de 59.2 a 15.4, la desviación estándar pasa de 8.6 a 4 y el error estándar se reduce de 0.7 en el pretest a 0.3 en el posttest.

**Tabla 55. Habilidades avanzadas. Posttest/Pretest**

<b>Medidas</b>	<b>Posttest</b>	<b>Pretest</b>
<b>Mediana</b>	25	21
<b>Media</b>	24.7	16.6
<b>Varianza</b>	15.4	59.2
<b>Desviación Estándar</b>	4	8.6
<b>Error estándar</b>	0.3	0.7

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la hipótesis 2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 2.2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis se aplica la Prueba Wilcoxon-Friedman debido a que la distribución de datos no es normal.

**Tabla 56. Habilidades avanzadas. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest de las habilidades sociales avanzadas es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest de las habilidades sociales avanzadas son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró un mayor desarrollo en las habilidades sociales avanzadas después del curso (Tabla 56).

### **5.2.3. Habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos**

Las habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos incluyen las capacidades para comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otros, y recompensarse por una buena acción.

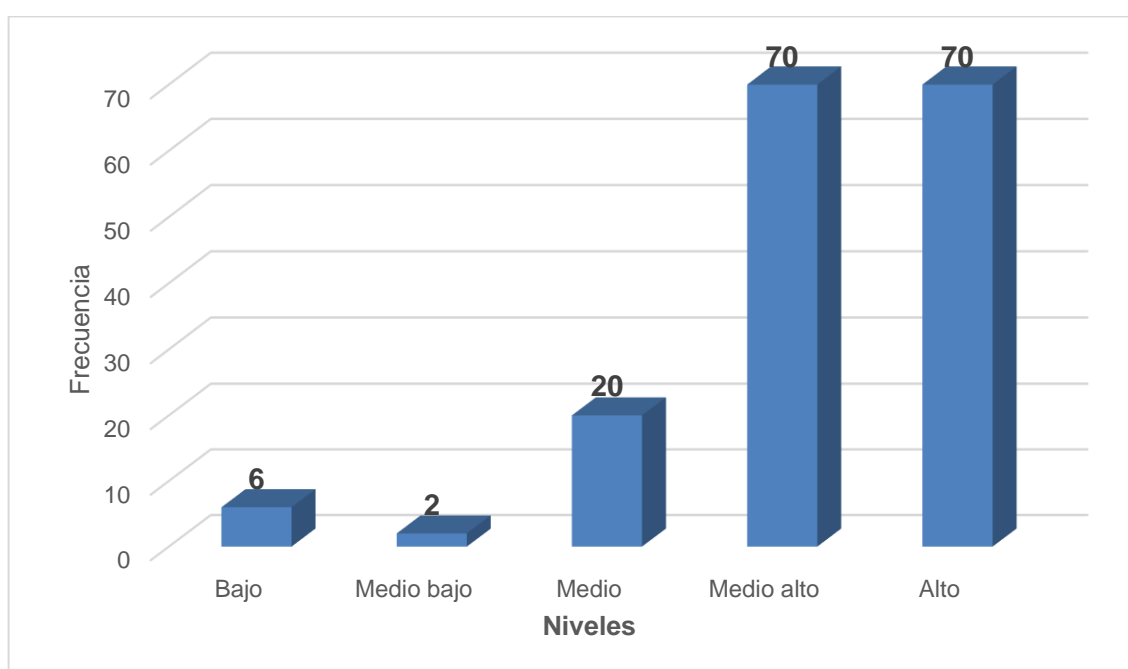
A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

## Pretest

### A. Distribución de frecuencia

La aplicación del cuestionario simplificado de Goldstein antes de la implementación del curso virtual arroja los resultados que se presentan en el Gráfico 86 respecto a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos.

Así, seis sujetos se ubican en el nivel bajo, dos en el nivel medio bajo, 20 en el medio, 70 en el nivel medio alto y 70 en el alto.



**Gráfico 86. Manejo de sentimientos. Pretest (Frec.)**

El Gráfico 87 muestra que en términos porcentuales esto significa que el 42% de los participantes se ubican en el nivel medio alto de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos, 41% se ubican en el nivel alto, 12% en el nivel medio, 4% en el nivel bajo y el 1% en el nivel medio bajo.



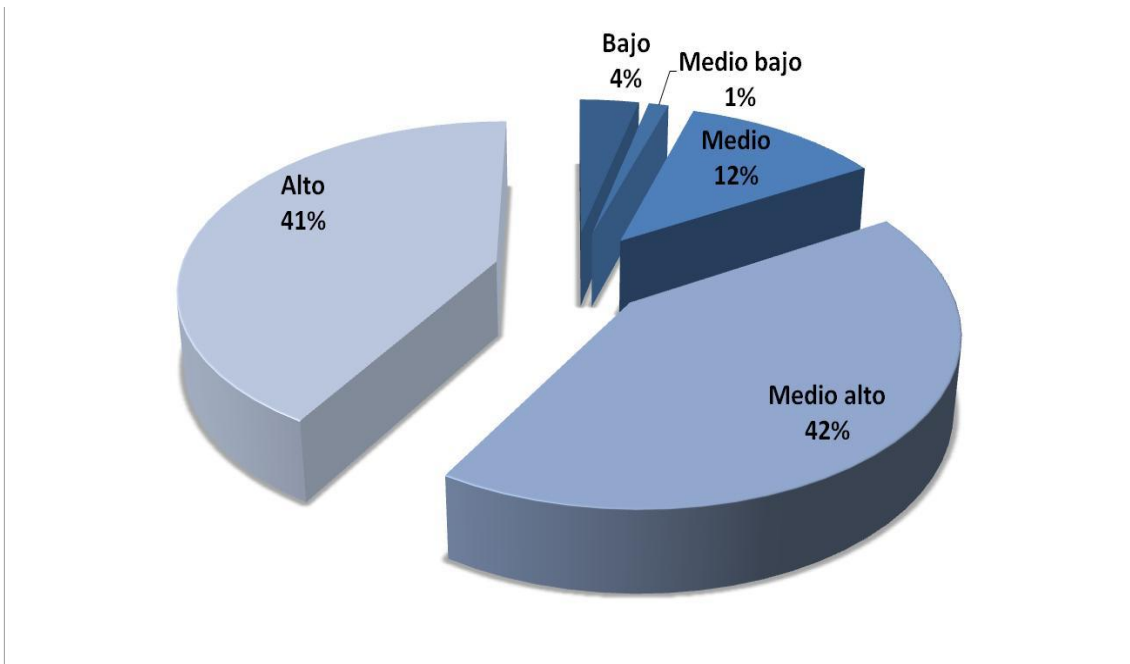


Gráfico 87. Manejo de sentimientos. Pretest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

La distribución de los puntajes obtenidos en las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimiento en términos porcentuales y en relación al género, se muestra en el Gráfico 88.

El 5% de los varones se ubica en el nivel bajo, el 2% en el medio bajo, el 13% en el medio, 40% en el medio alto y 40% en el alto. Por su parte, el 3% de las mujeres se ubica en el nivel bajo, el 1% en el medio bajo, el 11% en el medio, 43% en el medio alto y 42% en el alto.

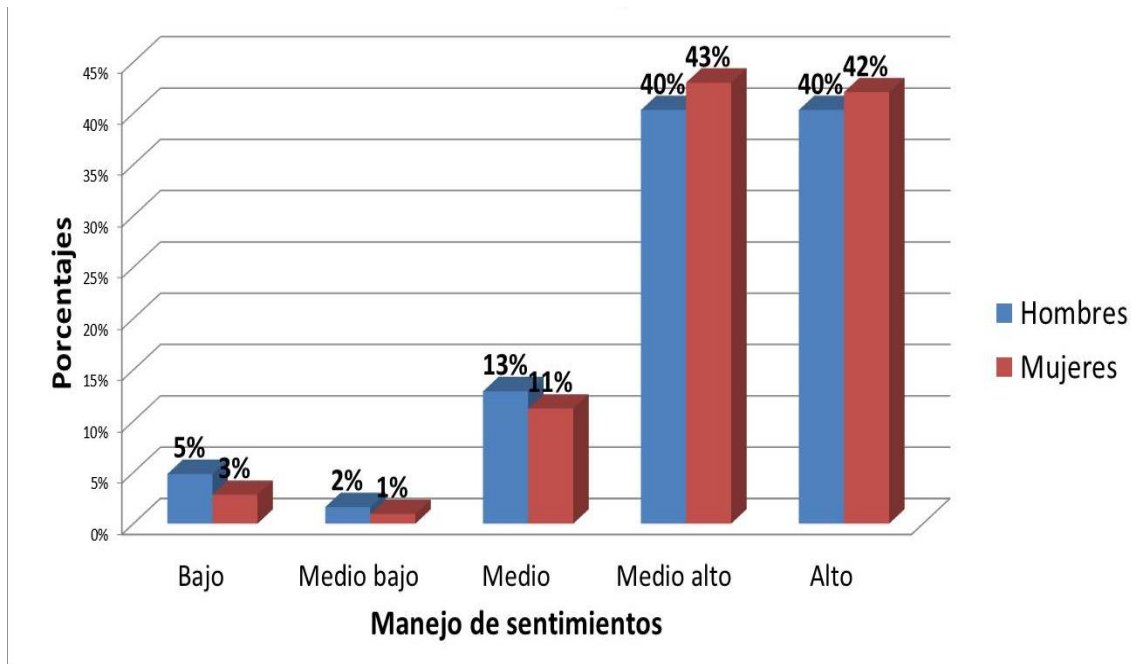


Gráfico 88. Manejo de sentimientos. Género. Pretest (%)

Como se observa, el comportamiento de ambos géneros es similar, variando sólo dos o tres puntos porcentuales en algunos de los niveles de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos.

#### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana obtenida en el pretest es de 25, la media es de 24.7, la varianza de 29, la desviación estándar de 6.5 y el error estándar de 0.50 como se muestra en la Tabla 57.

Tabla 57. Manejo de sentimientos. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Manejo de sentimientos	25	24.7	29	6.5	0.50

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

Los resultados obtenidos en el postest son los siguientes: cero sujetos en el nivel bajo de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos, uno en el nivel medio bajo, 12 sujetos en el nivel medio, 47 en el medio alto y 108 en el alto (Gráfico 89).

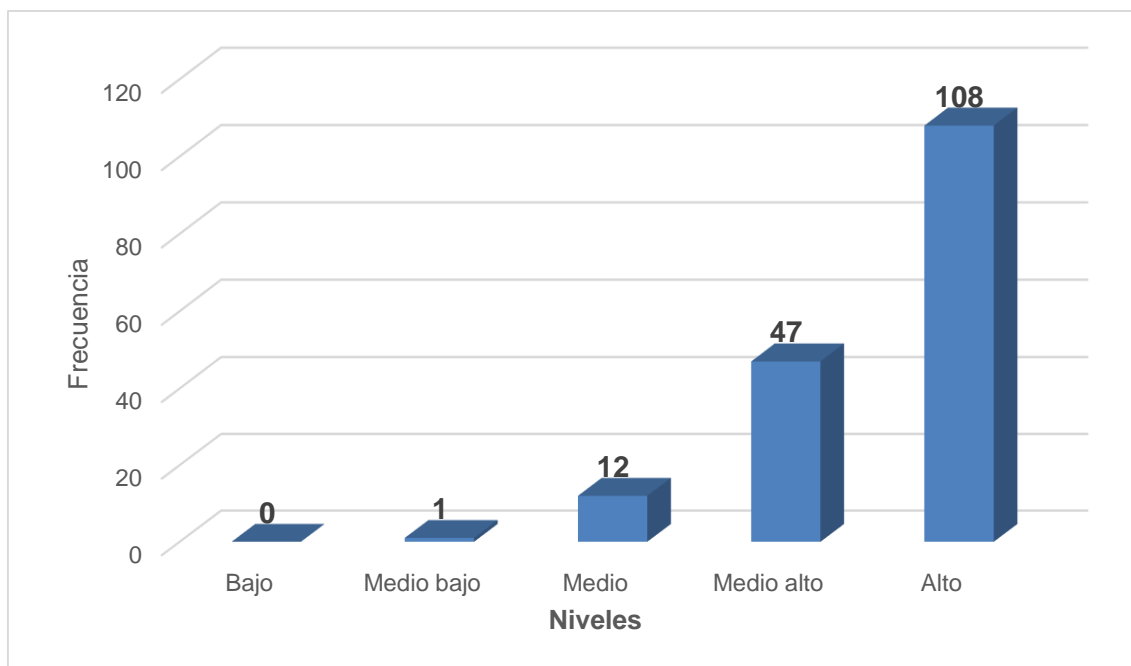


Gráfico 89. Manejo de sentimientos. Postest (Frec.)

Porcentualmente, la distribución se da como sigue: 64% en el nivel alto, 28% en el medio alto, 7% en el medio, 1% en el medio bajo y 0% en el bajo (Gráfico 90).

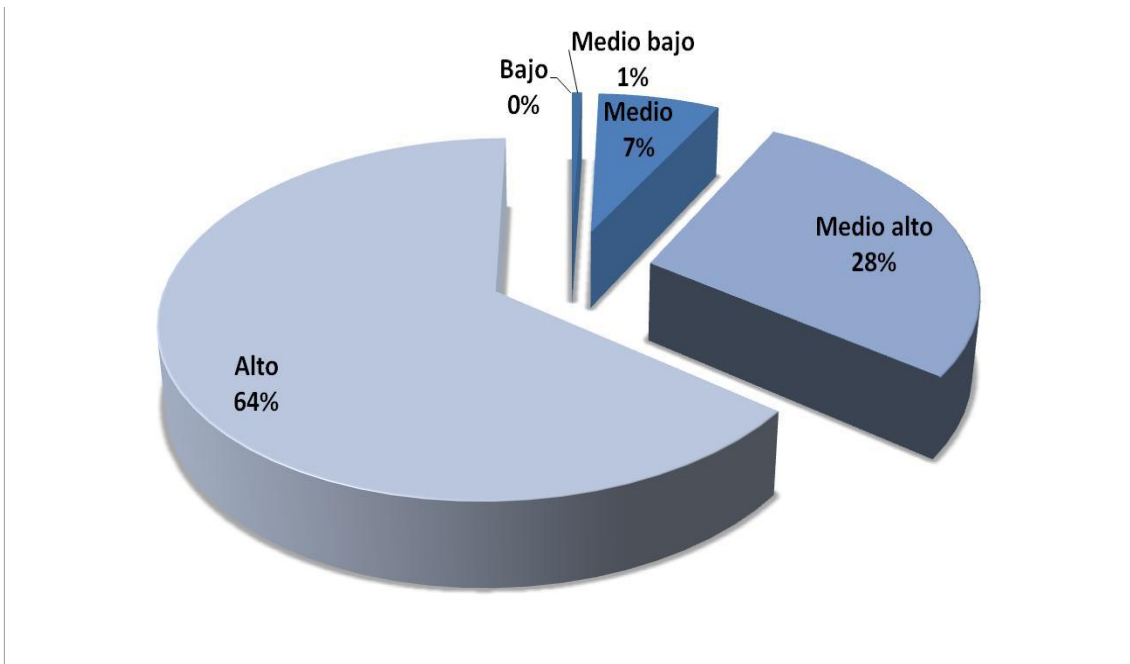


Gráfico 90. Manejo de sentimientos. Postest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

De acuerdo al género, los varones se distribuyen como se representa a continuación respecto a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos de acuerdo a los puntajes obtenidos a través del cuestionario simplificado de Goldstein. 0% en el nivel bajo, 0% en el medio bajo, 11% en el medio, 16% en el medio alto y 73% en el alto.

Las mujeres se distribuyen de la siguiente manera: 0% en el bajo, 1% en el medio bajo, 5% en el medio, 35% en el medio alto y 60% en el alto (Gráfico 91).

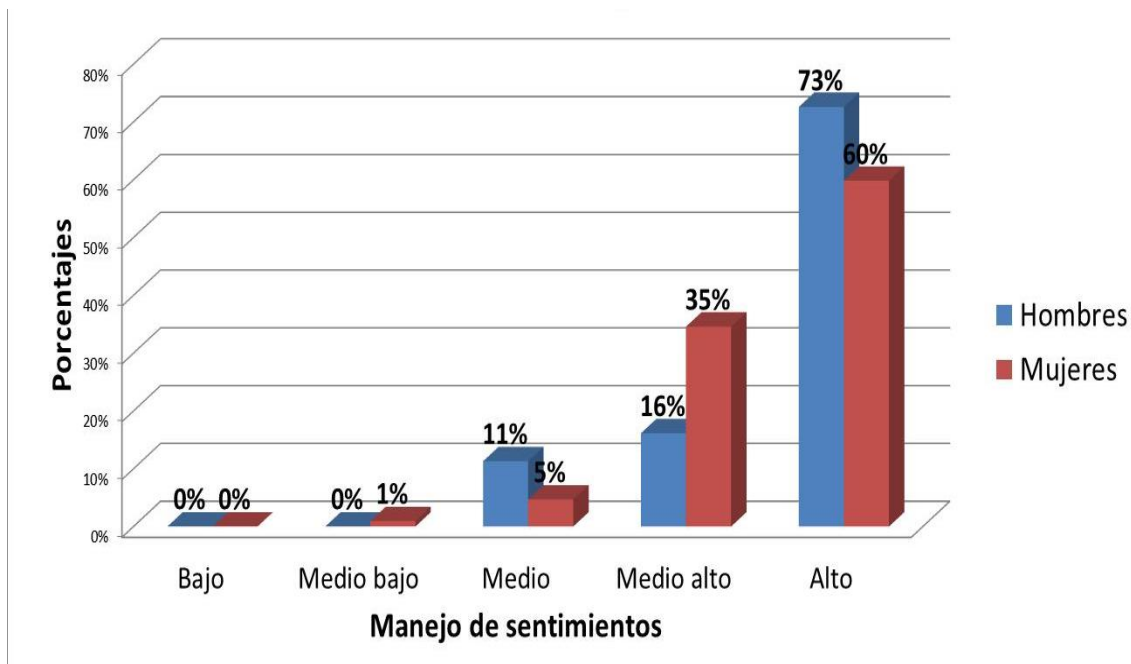


Gráfico 91. Manejo de sentimientos. Género. Postest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para el postest respecto a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos es de 28, la media es de 27.4, la varianza de 14.7, la desviación estándar de 4.6 y el error estándar de 0.35, como se muestra la Tabla 58.

Tabla 58. Manejo de sentimientos. Postest

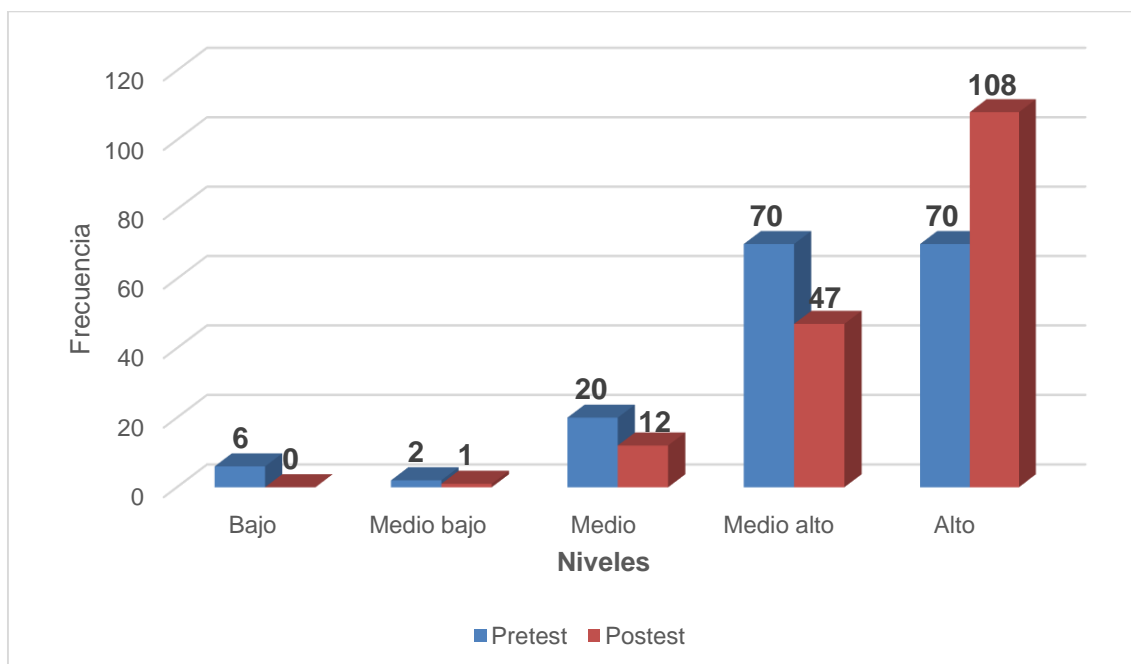
Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Manejo de sentimientos	28	27.4	14.7	4.6	0.35

#### *Prueba estadística*

Al comparar los resultados obtenidos en los dos momentos de aplicación del cuestionario de Goldstein, antes y después de la implementación del curso virtual, respecto a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos, se obtiene el Gráfico 92.

Se observa que en cuanto al nivel bajo se descende de seis a cero incidencias, el nivel medio bajo se reduce de dos a una incidencia, el nivel medio baja de 20

a 12 incidencias, el medio alto pasa de 70 a 47 incidencias viéndose el nivel alto incrementado al subir de 70 a 108 incidencias.



**Gráfico 92. Manejo de sentimientos. Pretest/Postest (Frec.)**

En términos porcentuales significa, como se observa en la Gráfico 93, que el nivel bajo pasa de 4% a 0%, el medio bajo se mantiene en 1%, el medio baja de 12% a 7%, el medio alto se reduce de 42% a 28% y el alto se incrementa de 41% a 64%.

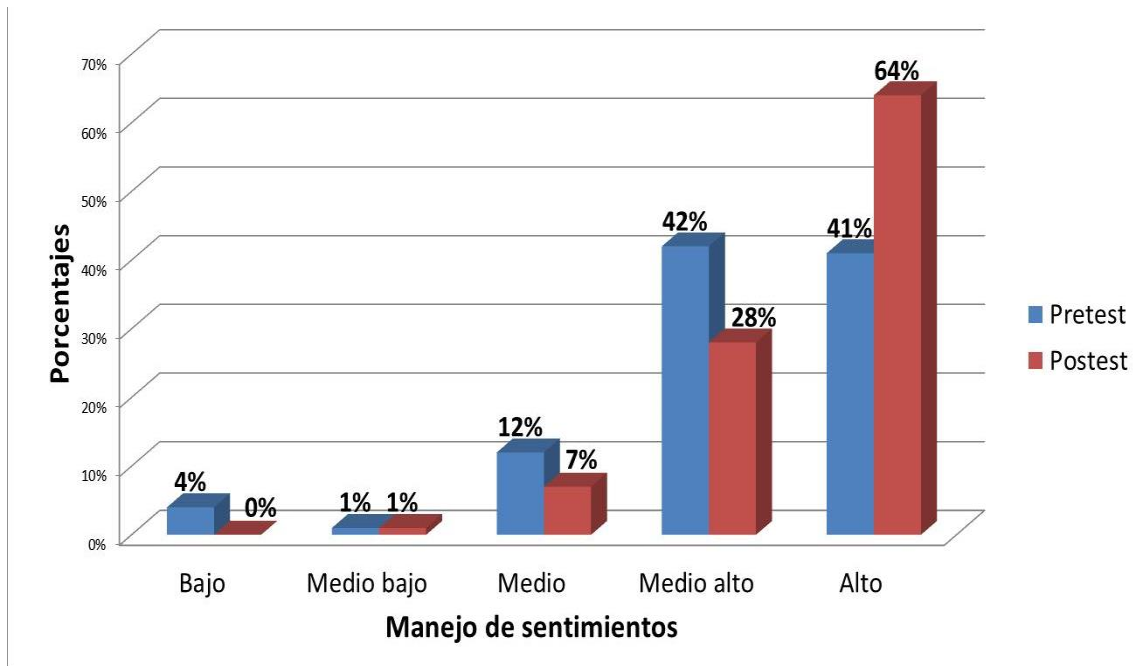


Gráfico 93. Manejo de sentimientos. Pretest/Postest (%)

Resulta significativo que el nivel alto, que antes de la implementación del curso representa el 41% de los casos, después del curso representa al 64%.

En relación al desenvolvimiento de los participantes de acuerdo a su género, se observa en el Gráfico 94 que los varones pasan del 5% al 0% en el nivel bajo, del 2% al 0% en el medio bajo, del 13% al 11% en el medio, del 40% al 16% en el medio alto, mostrando un importante incremento en el nivel alto, pasando del 40% al 73% en relación a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos.

Las mujeres muestran los siguientes cambios: en el nivel bajo se observa un decremento de 3% a 0% después del curso, en el nivel medio bajo se mantiene un 1%, en el medio baja de 11% a 5%, el nivel medio alto se reduce de 43% a 35%, mientras que el nivel alto se incrementa de 42% a 60%.

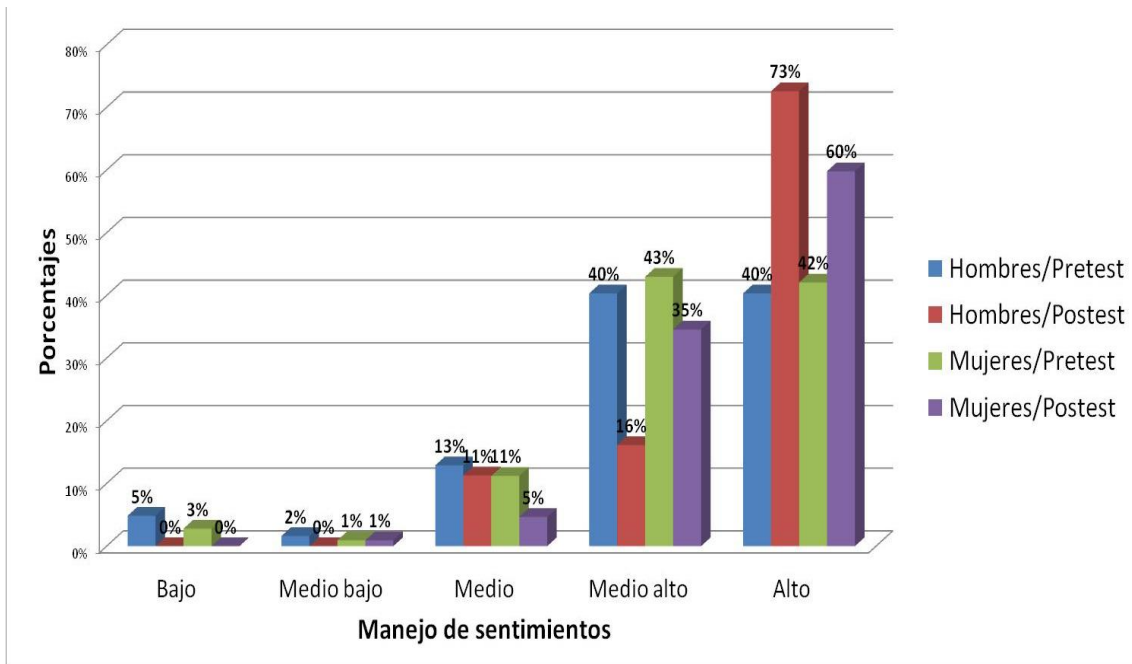


Gráfico 94. Manejo de sentimientos. Género. Pretest/Postest (%)

Se observa que son los varones quienes logran un mayor incremento en el nivel alto de habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos ya que mientras en el pretest cuatro de cada diez sujetos alcanza este nivel, en el postest lo alcanzaron más de siete de cada diez participantes. En el caso de las mujeres se logra también una mejora relevante pasando de un poco más de cuatro sujetos por cada diez a seis sujetos por cada diez.

En la Tabla 59 se observa que, después del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”, la mediana se incrementa de 25 a 28, la media pasa de 24.7 a 27.4, la varianza se reduce de 29 a 14.7, la desviación estándar pasa de 6.5 a 4.6 y el error estándar que en el pretest es de 0.5, en el postest pasa a 0.35.



**Tabla 59. Manejo de sentimientos. Postest/Pretest**

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	28	25
Media	27.4	24.7
Varianza	14.7	29
Desviación estándar	4.6	6.5
Error estándar	0.35	0.50

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la Hipótesis 2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 2.3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 60. Manejo de sentimientos. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos. son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró un mayor desarrollo en las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos después del curso (Tabla 60).

#### 5.2.4. Habilidades sociales alternativas

Las denominadas habilidades sociales alternativas hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

##### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

En relación a las habilidades alternativas se encuentra que en el pretest 20 sujetos tienen un nivel bajo en las habilidades sociales alternativas, 8 sujetos presentan un nivel medio bajo, 62 sujetos un nivel medio, 78 un nivel medio alto y ningún sujeto alcanza el nivel alto (Gráfico 95).

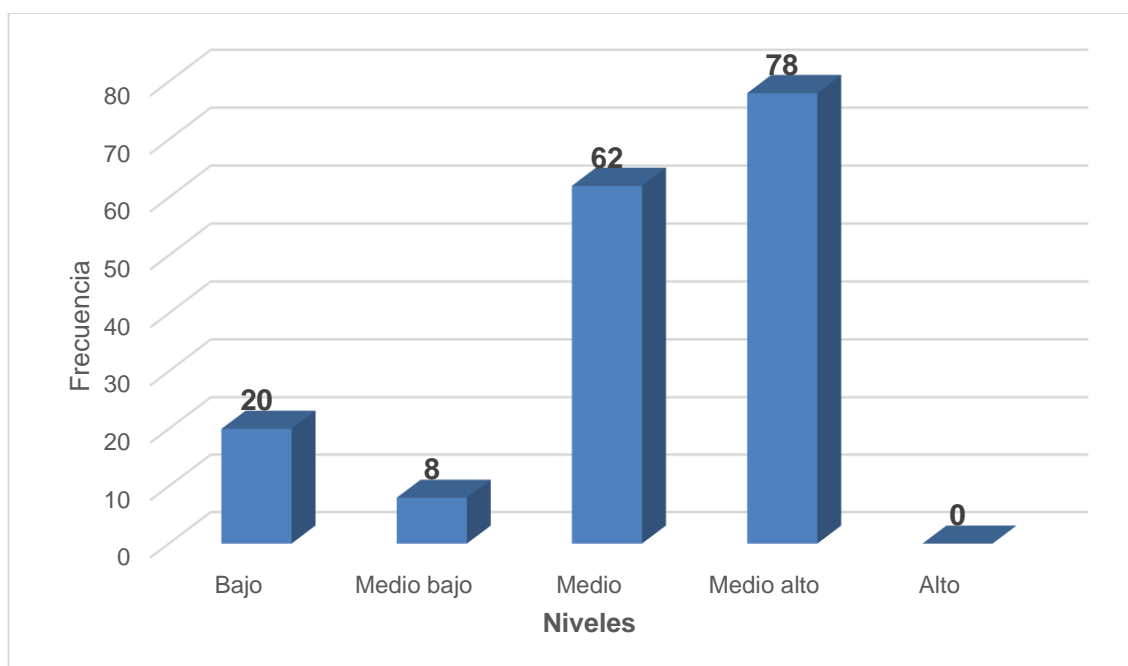


Gráfico 95. Habilidades alternativas. Pretest (Frec.)

Porcentualmente equivale a lo siguiente: 47% de los participantes se ubican en el nivel medio alto de las habilidades sociales alternativas, 36% en el nivel medio, 12% en el bajo, 5% en el medio bajo y 0% en el alto (Gráfico 96).

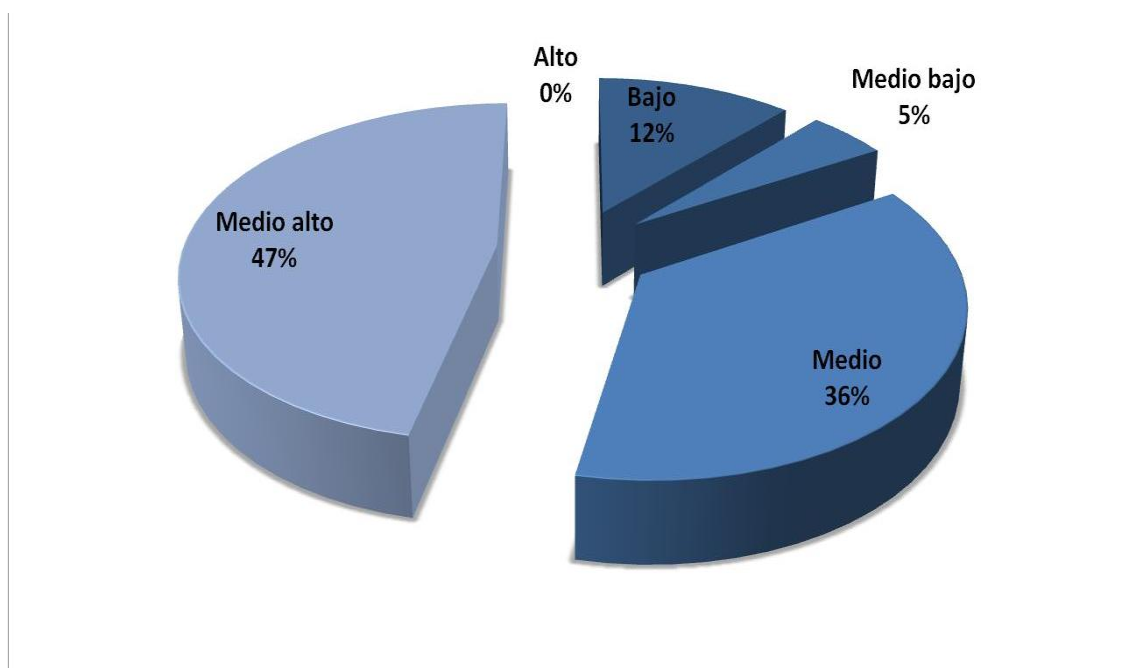


Gráfico 96. Habilidades alternativas. Pretest (%)

#### B. Distribución de acuerdo al género

En relación al género, se verifican los resultados mostrados en el Gráfico 97: 16% de los varones se ubican en el nivel bajo, 8% en el medio bajo, 31% en el medio, 45% en el medio alto y 0% en el alto.

Por su parte, 9% se ubican en el nivel bajo de las habilidades sociales alternativas, 3% en el nivel medio bajo, 40% en el nivel medio, 48% en el medio alto y 0% en el alto.

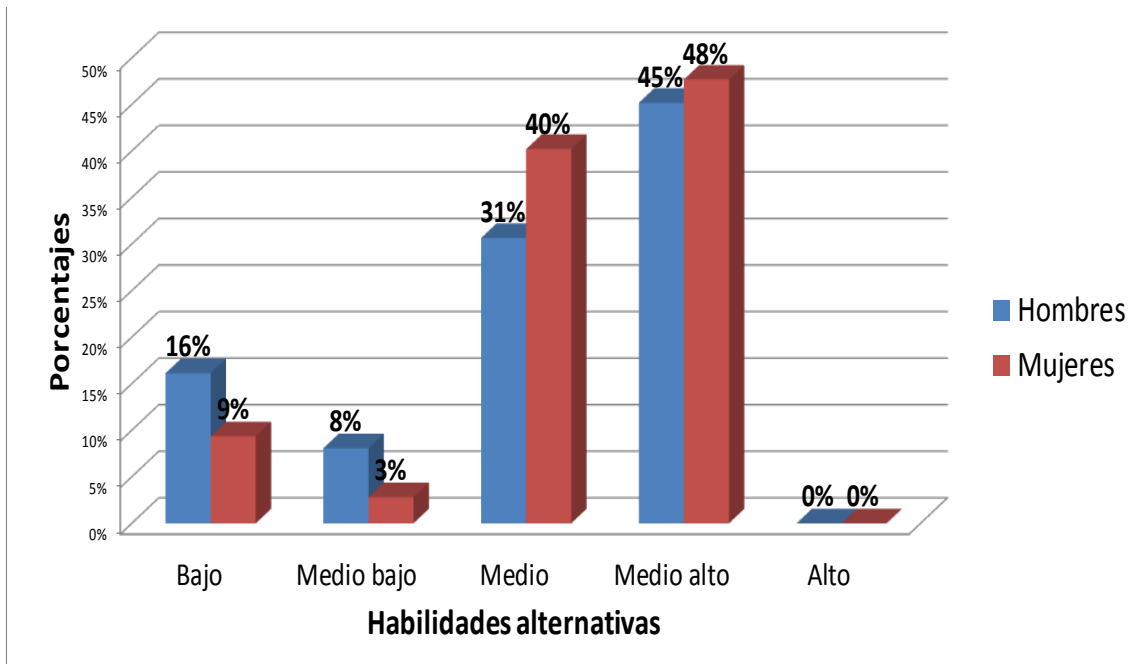


Gráfico 97. Habilidades alternativas. Género. Pretest (%)

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para el pretest en relación a las habilidades sociales alternativas es de 34, la media es de 30.2, la varianza es de 86.7, la desviación estándar de 12.2 y el error estándar de 0.94 (Tabla 61).

Tabla 61. Habilidades alternativas. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Habilidades alternativas	34	30.2	86.7	12.2	0.94

### *Postest*

#### A. Distribución de frecuencia

La distribución de los participantes en el postest se muestra en el Gráfico 98 en la que se observa que ningún sujeto se ubica en el nivel bajo de las habilidades sociales alternativas, cinco sujetos se localizan en el nivel medio bajo, 58 en el nivel medio, 94 en el medio alto y 11 en el alto.

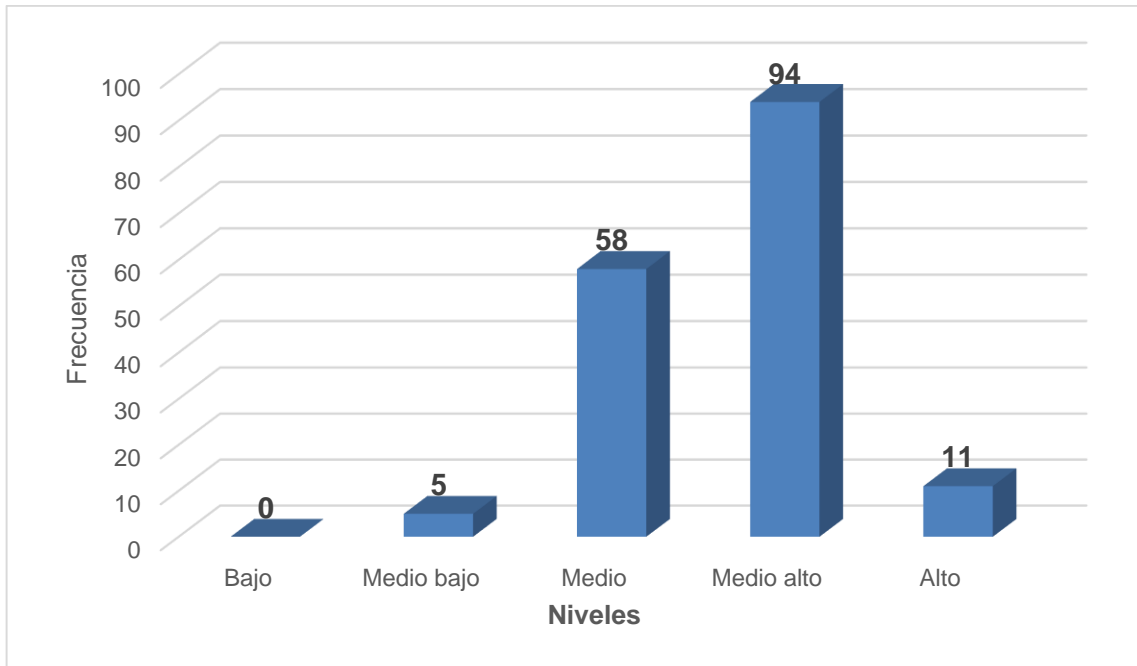


Gráfico 98. Habilidades alternativas. Postest (Frec.)

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 99 que 56% de los participantes se ubican en el postest, en el nivel medio alto de las habilidades sociales alternativas, 34% en el medio, 7% en el alto, 3% en el medio bajo y 0% en el bajo.

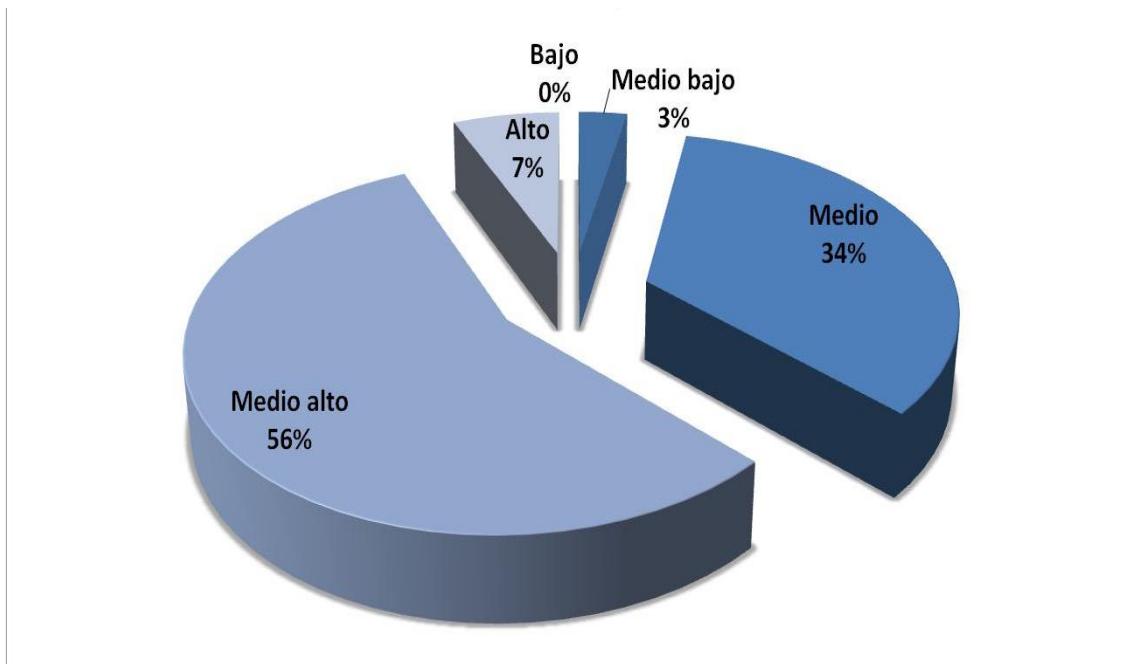


Gráfico 99. Habilidades alternativas. Postest (%)

## B. Distribución de acuerdo al género

El Gráfico 100 muestra que en el caso de los varones 0% se ubica en el nivel bajo de las habilidades sociales alternativas, 3% en el nivel medio bajo, 34% en el medio, 52% en el medio alto y 11% en el alto.

Las mujeres presentan 0% de incidencias en el nivel bajo, 3% en el medio bajo, 35% en el medio, 59% en el medio alto y 4% en el alto.

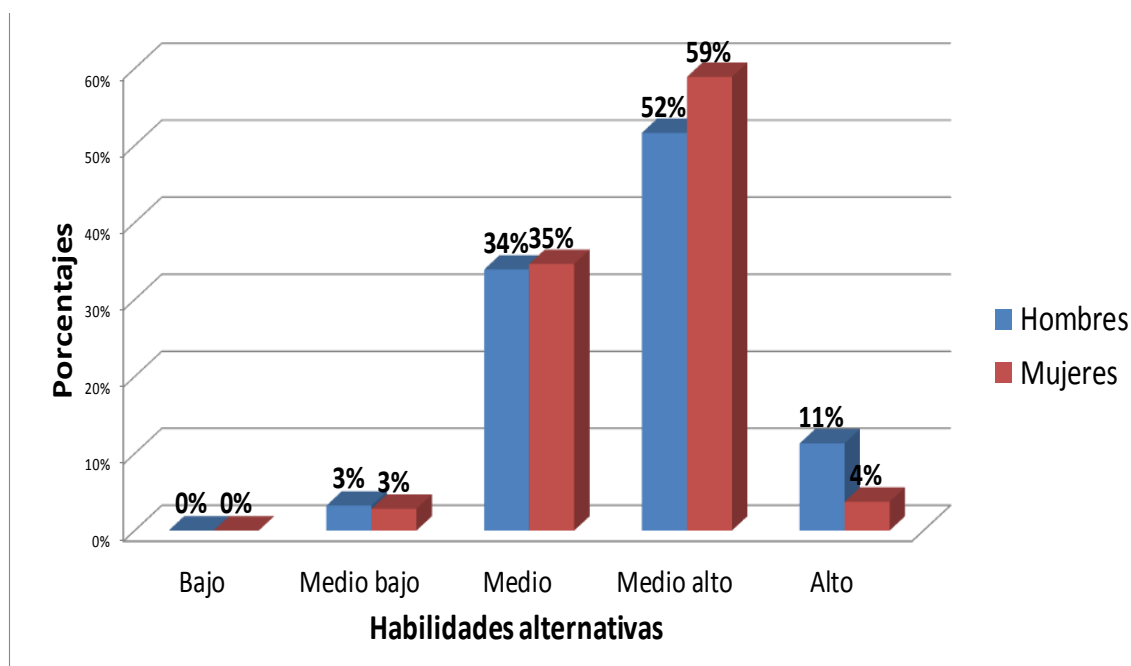


Gráfico 100. Habilidades alternativas. Género. Postest (%)

## C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para las puntuaciones obtenidas a través de la aplicación del cuestionario simplificado de Goldstein en las habilidades sociales alternativas es de 36, la media es de 36.1, la varianza de 26.6, la desviación estándar de 5.2 y el error estándar de 0.4, como se observa en la Tabla 62.

Tabla 62. Habilidades alternativas. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Habilidades alternativas	36	36.1	26.6	5.2	0.4

### Prueba estadística

Al realizar la comparación de los puntajes obtenidos antes y después de la implementación del curso, se obtiene el Gráfico 101 que muestra que en relación al nivel bajo, éste pasa de 20 incidencias a ninguna; el nivel medio bajo se reduce de ocho sujetos a cinco; el nivel medio pasa de 62 a 58 sujetos, el medio alto se incrementa de 78 a 94 sujetos, y el nivel alto aumenta de 0 a 11 sujetos.

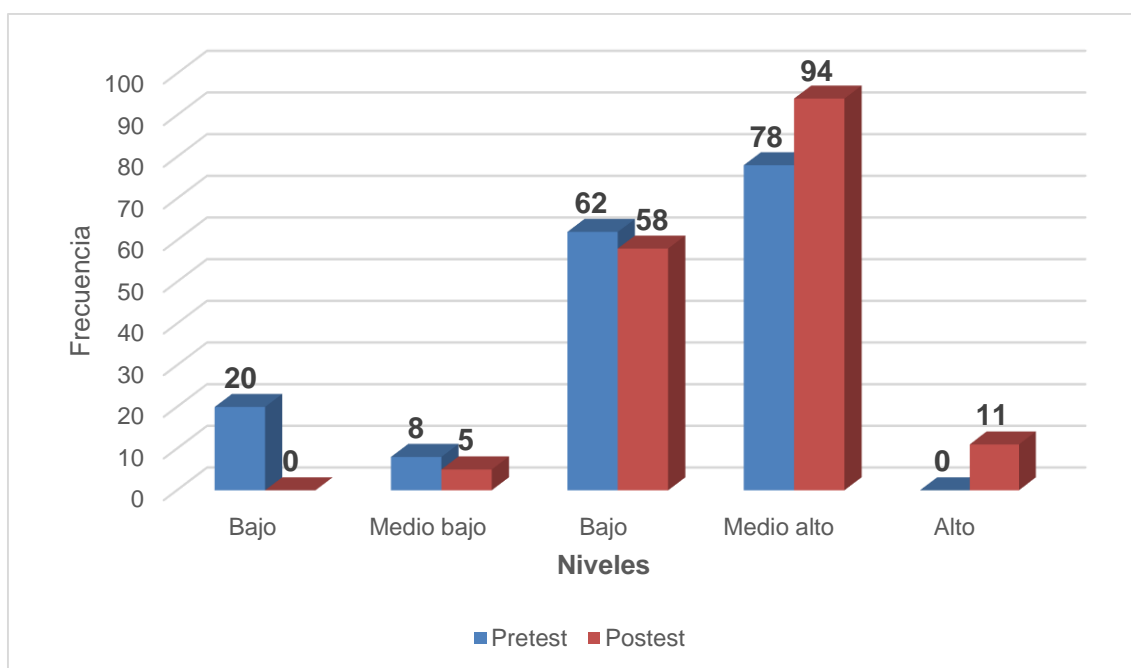


Gráfico 101. Habilidades alternativas. Pretest/Postest (Frec.)

El Gráfico 102 permite observar los resultados en términos porcentuales. Así el nivel bajo se reduce de 12% a 0%, el medio bajo de 5% a 3%, el medio de 36% a 34%, el medio alto de 47% a 56% y el alto de 0% a 7% en relación a las habilidades sociales alternativas.

Destacan los cambios sufridos en los niveles extremos al abatirse el nivel bajo de 12% a 0% e incrementándose el nivel alto de 0% a 7%.

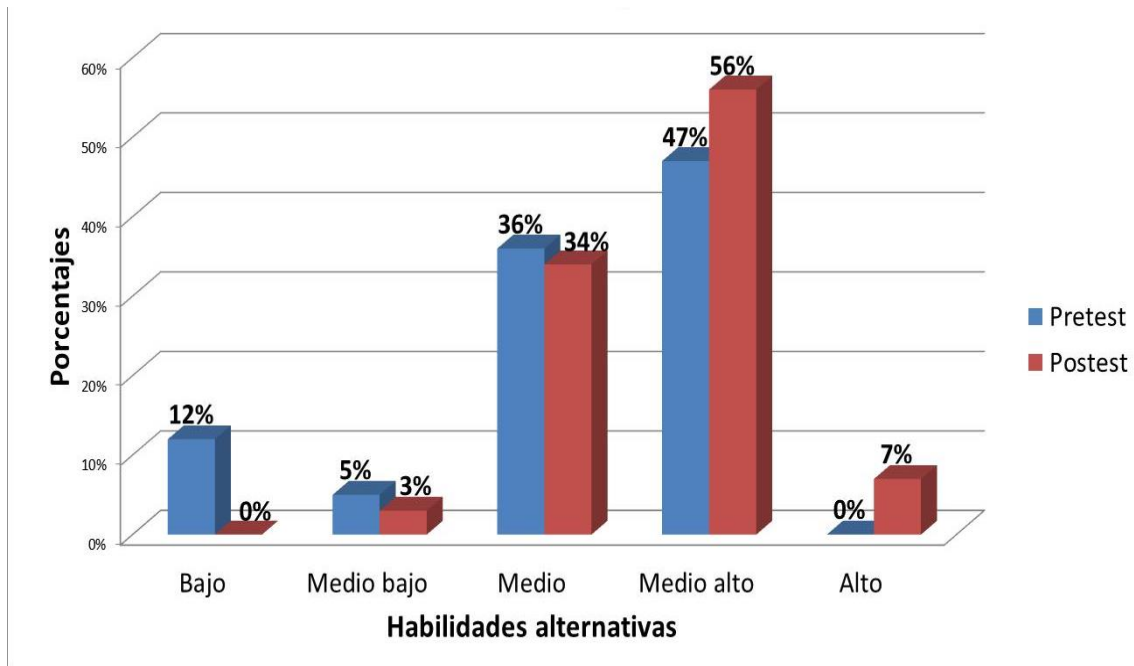


Gráfico 102. Habilidades alternativas. Pretest/Postest (%)

El Gráfico 103 muestra que son los varones quienes tienen un cambio más relevante en relación a sus habilidades sociales alternativas pues el nivel bajo se reduce de 16% a 0% y el alto se incrementa de 0% a 11%. Menos notable pero también importante es el cambio en el caso de las mujeres que en el nivel bajo pasan de 9% a 0% y en el nivel bajo de 0% a 4%.



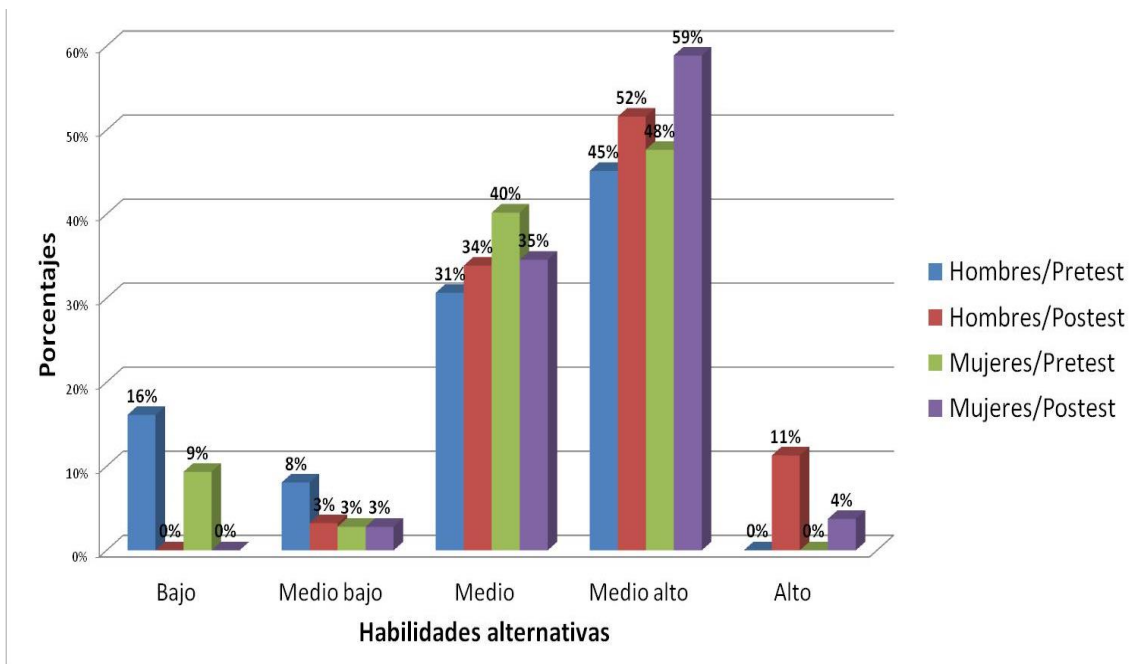


Gráfico 103. Habilidades alternativas. Género. Pretest/Postest (%)

En relación a la mediana se observa que en el pretest es de 34 y en el postest de 36, la media pasa de 30.2 a 36.1, la varianza pasa de 86.7 a 26.6, la desviación estándar de 12.2 a 5.2 y el error estándar de 0.94 a 0.4 (Tabla 63).

Tabla 63. Habilidades alternativas. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	36	34
Media	36.1	30.2
Varianza	26.6	86.7
Desviación Estándar	5.2	12.2
Error estándar	0.4	0.94

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la Hipótesis 2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 2.4: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales alternativas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 64. Habilidades alternativas. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest de las habilidades sociales alternativas es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest de las habilidades sociales alternativas son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró un mayor desarrollo en las habilidades sociales alternativas después del curso (Tabla 64).

### **5.2.5. Habilidades sociales, global**

El factor habilidades sociales global surge del promedio de los puntajes obtenidos en las habilidades evaluadas a través del cuestionario simplificado de Goldstein, a saber: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con el manejo de sentimientos y habilidades alternativas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

## Pretest

### A. Distribución de frecuencia

El Gráfico 104 muestra la distribución de incidencias para obtener las habilidades sociales de manera global en la aplicación del cuestionario simplificado de Goldstein previa a la implementación del curso virtual. Se observa que se verifican cero incidencias en el nivel bajo, siete en el medio bajo, 71 en el medio, 86 en el medio alto y cuatro en el alto.

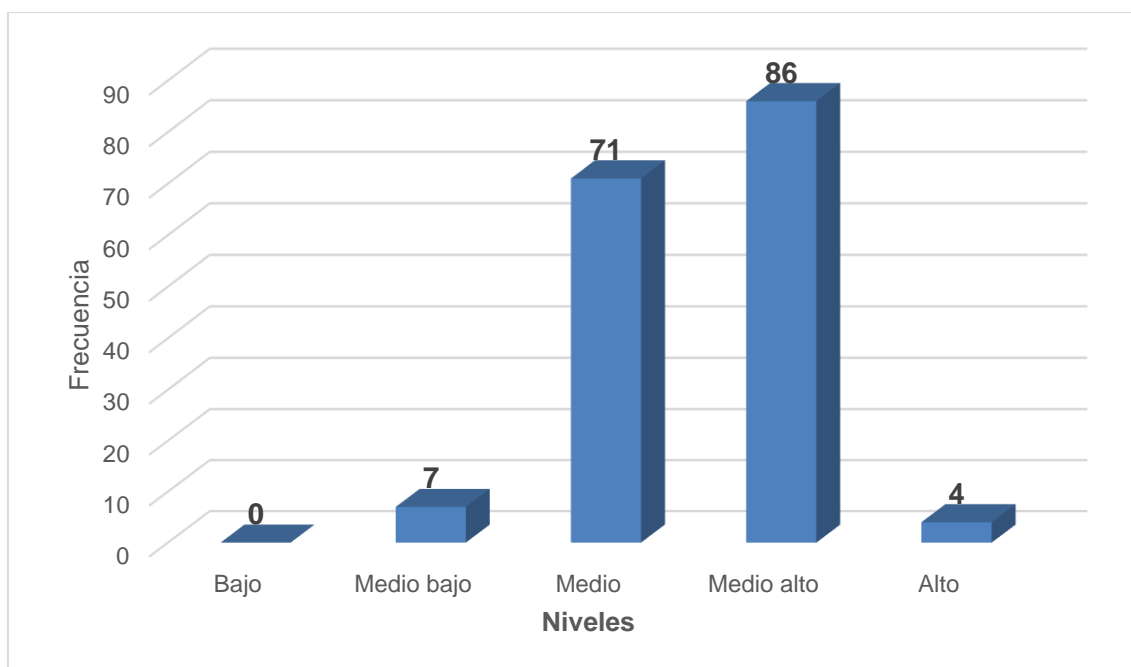


Gráfico 104. Habilidades sociales. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales, el 52% de los participantes se ubican en el nivel medio alto, el 42% en el medio, 4% en el medio bajo, 2% en el alto y 0% en el bajo (Gráfico 105).

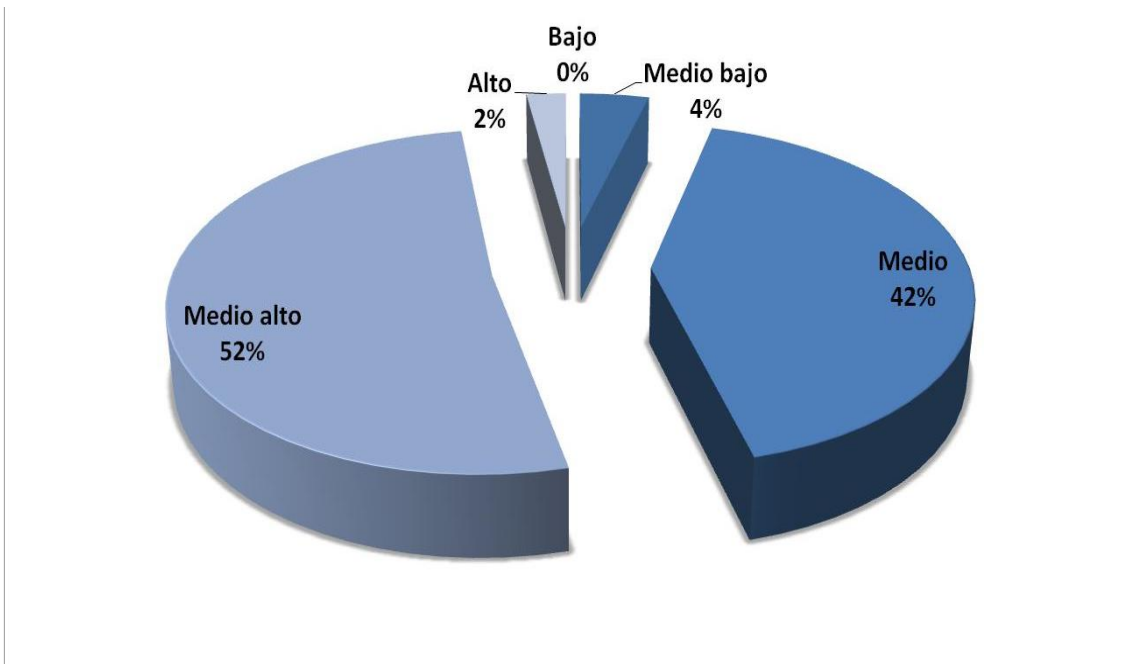


Gráfico 105. Habilidades sociales. Pretest (%)

B. Distribución de acuerdo al género

En el Gráfico 106 se observa la distribución de los puntajes de las habilidades sociales en global de acuerdo al género. 0% de los varones se ubican en el nivel bajo, 5% en el medio bajo, 42% en el medio, 50% en el medio alto y 3% en el alto.

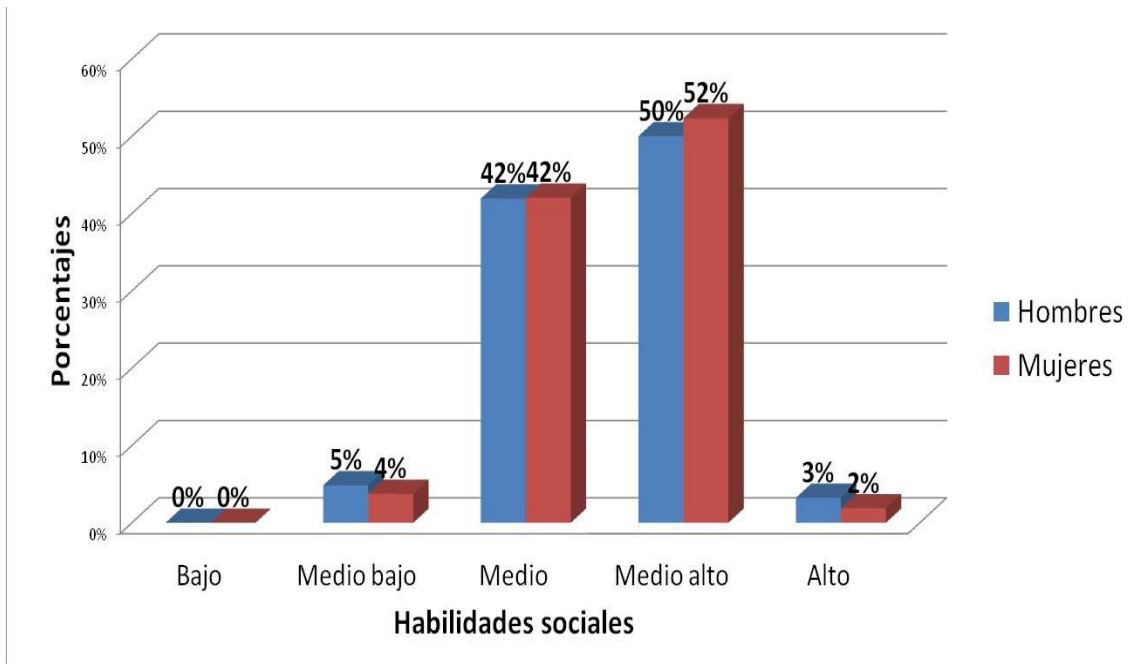


Gráfico 106. Habilidades sociales. Género. Pretest (%)

El Gráfico 106 muestra también que el 0% de las mujeres se ubican en el nivel bajo, 4% en el medio bajo, 42% en el medio, 52% en el medio alto y 2% en el alto.

### C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para los puntajes obtenidos antes de la aplicación del curso virtual es de 26, la media es de 25.9, la varianza de 282.8, la desviación estándar de 4.9 y el error estándar es de 0.38 (Tabla 65).

Tabla 65. Habilidades sociales. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error Estándar Pretest
Habilidades sociales global	26	25.9	282.8	4.9	0.38

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

Después de la implementación del curso, el comportamiento de los factores evaluados a través del cuestionario simplificado de Goldstein en conjunto es el siguiente: Ningún sujeto se ubica en el nivel bajo, dos sujetos en el nivel medio bajo, 20 sujetos en el medio, 118 en el medio alto y 28 en el alto (Gráfico 107).

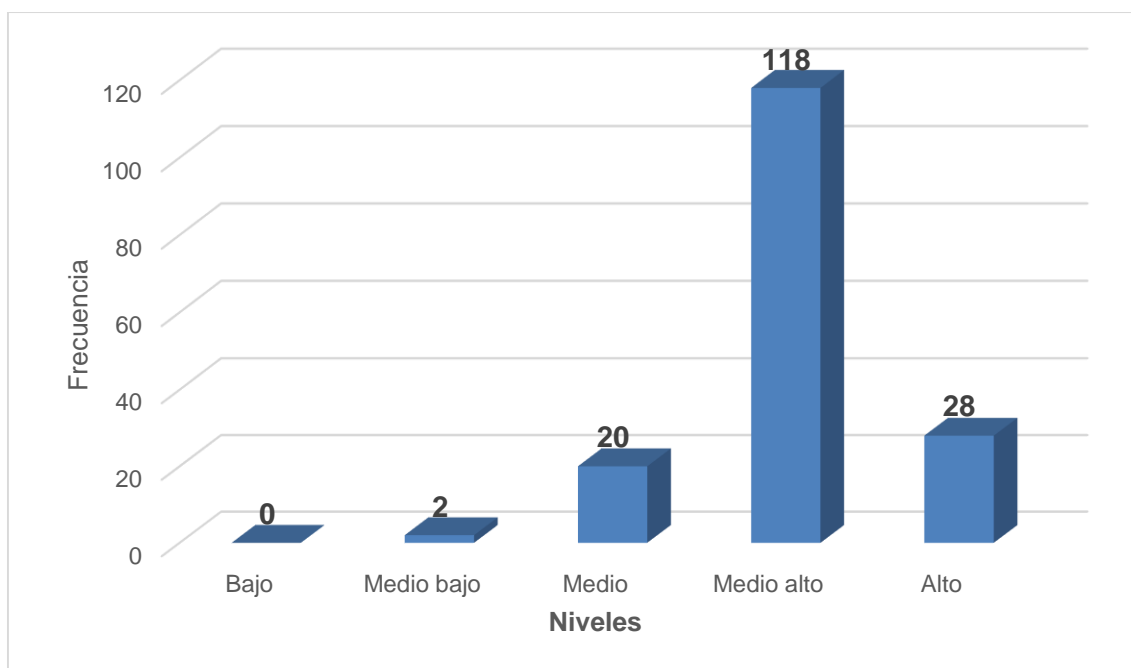


Gráfico 107. Habilidades sociales. Postest (Frec.)

Al obtener el porcentaje se encuentra que el 70% de los participantes se ubican en el nivel medio alto, el 17% en el alto, 12% en el medio, 1% en el medio bajo y 0% en el bajo, como se observa en el Gráfico 108.

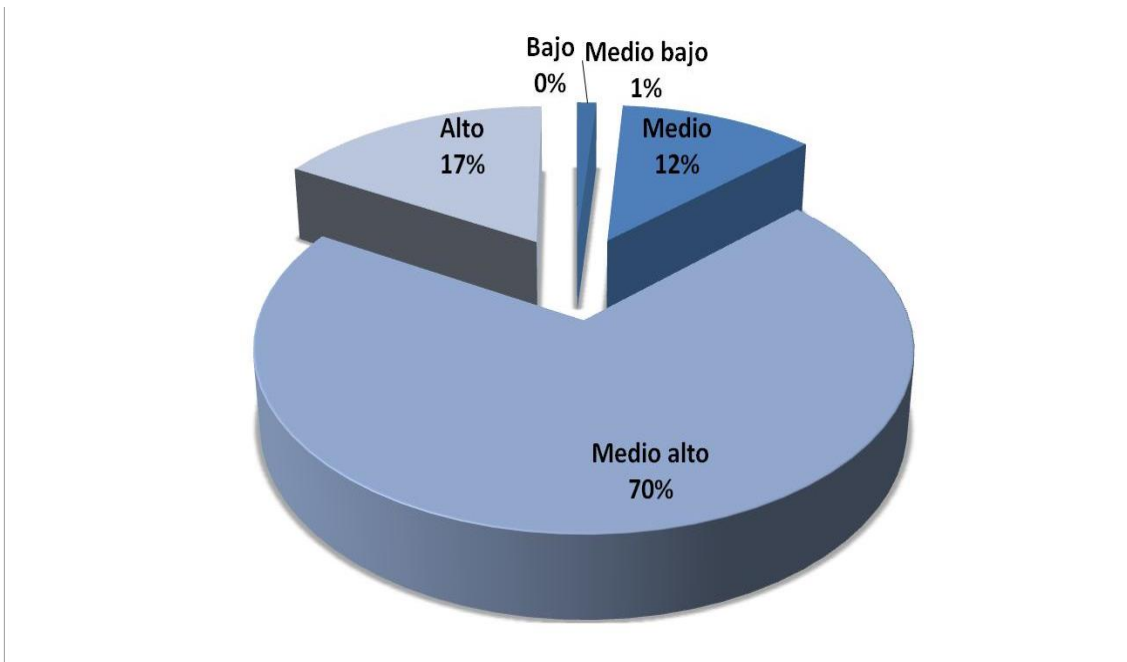


Gráfico 108. Habilidades sociales. Postest (%)

B. Distribución de frecuencia de acuerdo al género

La distribución de los puntajes según el género para el desempeño global en el cuestionario simplificado de Goldstein en el postest se muestra en el Gráfico 109. Así se observa que 0% de los varones se ubican en el nivel bajo, 2% en el medio bajo, 15% en el medio, 65% en el medio alto y 19% en el alto.

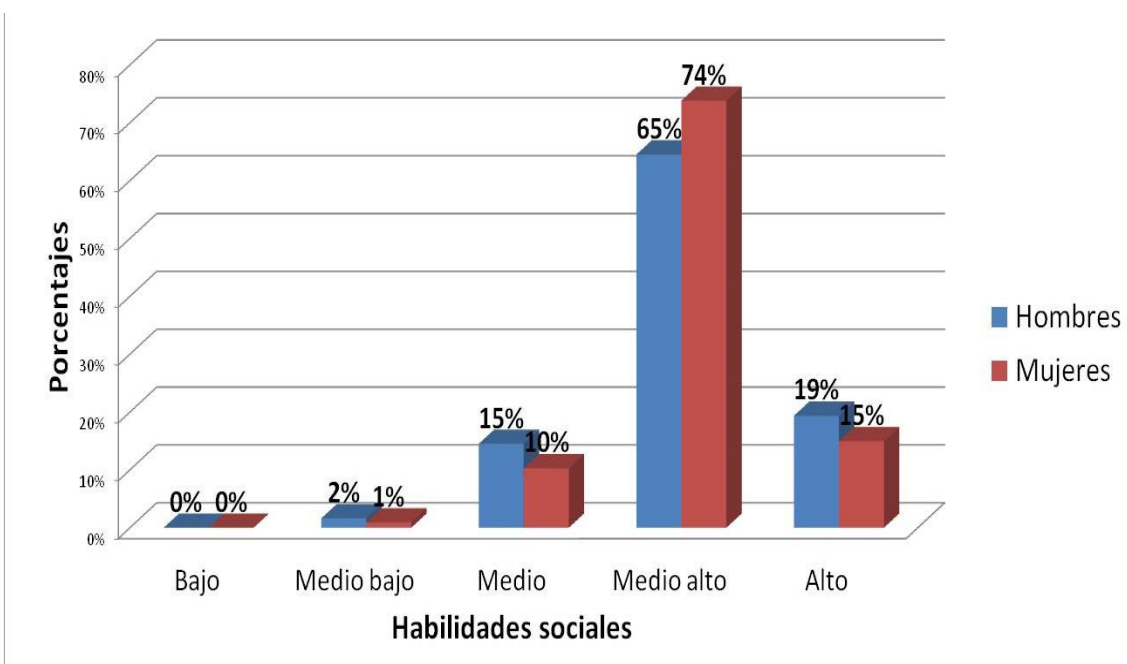


Gráfico 109. Habilidades sociales. Género. Postest (%)

En relación a las mujeres se observa que 0% se ubica en el nivel bajo, 1% en el medio bajo, 10% en el medio, 74% en el nivel medio alto y 15% en el alto.

C. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La Tabla 66 muestra que de los puntajes del postest en un apreciación global se obtiene una mediana de 30, una media de 30.2, una varianza de 254.4, una desviación estándar de 4.1 y un error estándar de 0.31.

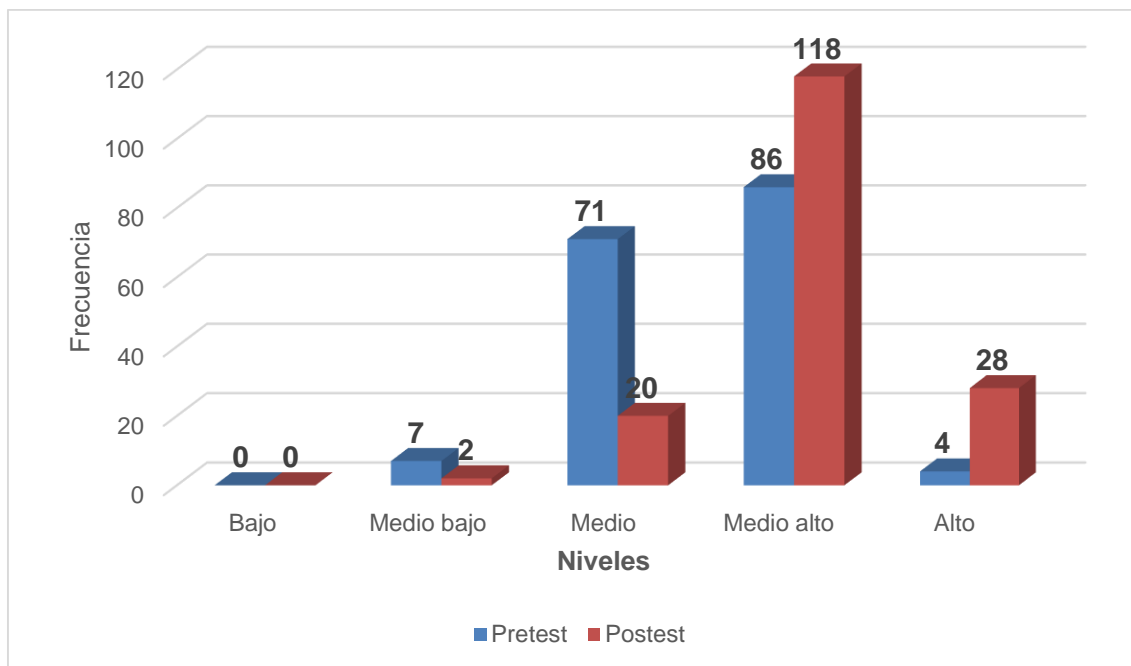
**Tabla 66. Habilidades sociales. Postest**

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error Estándar Postest
Habilidades sociales global	30	30.2	254.4	4.1	0.31

*Prueba estadística*

La comparación de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest, en términos globales se muestra en el Gráfico 110. Así en ambos momentos de aplicación ninguno de los participantes se ubica en el nivel bajo. En el pretest siete sujetos se ubican en el nivel medio bajo y en el postest dos sujetos. 71 en el pretest y 20 sujetos en el postest se ubican en el nivel medio. De 86 se pasa a 118 en el nivel medio alto tras la implementación del curso virtual. El nivel alto presenta también un incremento tras el curso pasando de 4 sujetos en el pretest a 28 en el postest.





**Gráfico 110. Habilidades sociales global. Pretest/Postest (Frec.)**

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 111 que 0% de los sujetos se ubican en el nivel bajo en los dos momentos de aplicación del cuestionario simplificado de Goldstein. El nivel medio bajo se reduce de 4% a 1%, el nivel medio disminuye de 42% a 12%, el medio alto se incrementa de 52% a 70% y el nivel alto de 2% a 17%.

Cabe destacar el incremento observado en el nivel medio alto que pasa de cinco sujetos por cada diez a siete sujetos por cada diez, mientras que el nivel alto pasa de 0.2 sujetos por cada diez a 1.7 sujetos por cada diez.

Al comparar los puntajes obtenidos por género se observa en el gráfico 105 que en el caso de los varones, éstos mantienen el 0% en el nivel bajo, pasan de 5% a 2% en el nivel medio bajo tras la implementación del curso, disminuyen de 42% a 15% en el medio, incrementan de 50% a 65% en el nivel medio alto y pasan de 3% a 19% en el nivel alto.

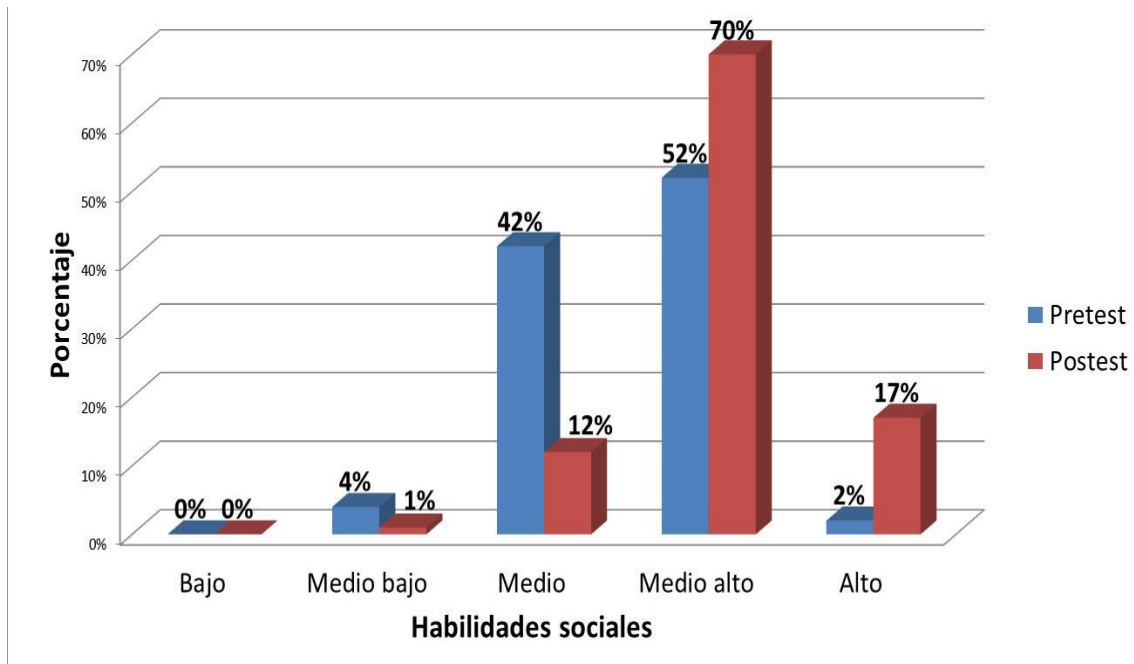


Gráfico 111. Habilidades sociales global. Pretest/Postest (%)

Las mujeres se mantienen en 0% en el nivel bajo en las habilidades sociales en global; disminuyen de 4% a 1% en el nivel medio bajo; presentan un decremento en el nivel medio, de 42% a 10%, incrementan el nivel medio alto de 52% a 74% así como el nivel alto de 2% a 15%.

Destaca la reducción observada para ambos géneros en los niveles medio bajo y medio así como el incremento en los niveles medio alto y alto que en el caso de los varones se dio de 15 puntos porcentuales en el nivel medio alto (50% en el pretest y 65% en el postest) y en las mujeres de 22 puntos porcentuales en el mismo nivel (de 52% al 74%). En el nivel alto se observa que los varones incrementan 16 puntos porcentuales y las mujeres 13 puntos porcentuales tras su participación en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” (Gráfico 112).

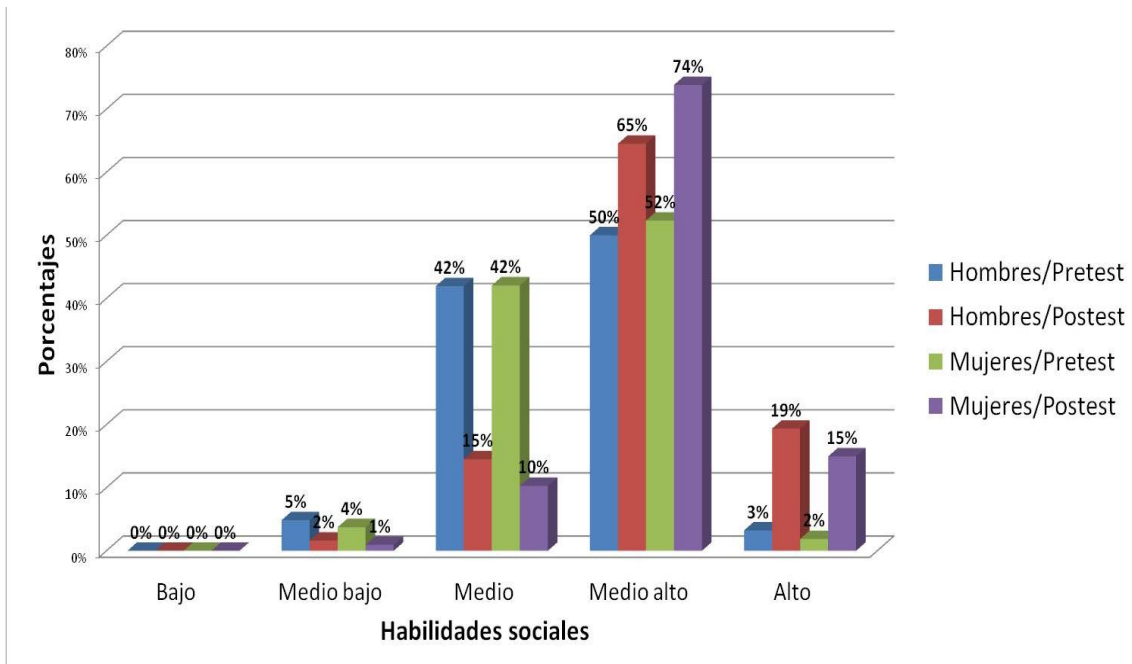


Gráfico 112. Habilidades sociales global. Género. Pretest/Postest (%)

Al comparar las medianas se identifica un incremento tras la implementación del curso, pasando de 26 a 30, la media pasa de 25.9 a 30.2, la varianza se reduce de 282.8 a 254.4, la desviación estándar pasa de 4.9 a 4.1, y el error estándar de 0.38 a 0.31 (Tabla 67).

Tabla 67. Habilidades sociales global. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	30	26
Media	30.2	25.9
Varianza	254.4	282.8
Desviación Estándar	4.1	4.9
Error estándar	0.31	0.38

## Prueba t

Partiendo de la Hipótesis 2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se deriva la subhipótesis 2.5: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales en global de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis, y considerando que los datos se distribuyen de manera normal en el postest y en el pretest, se aplica la prueba t de Student, encontrando un nivel de 9.07 comparando los resultados del postest con el pretest.

Tabla 68. Habilidades sociales. Prueba t

Aspecto evaluado	t empírica	t teórica al 0.01	Comentario
Habilidades sociales global	9.07	2.6	Se rechaza la hipótesis nula

Esto significa que se logra un incremento significativo en los puntajes obtenidos en el cuestionario simplificado para la evaluación de habilidades sociales de Goldstein después de la aplicación del curso virtual de educación para la paz, lo cual lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significación de 0.01 (Tabla 68).

### **5.3. Manejo de conflictos**

El test sobre estilo personal de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann (Anexo IV) evalúa comportamientos que pueden presentarse en situaciones de desacuerdo, relativos tanto a la manera de reaccionar como al modo de enfrentar o resolver tal desacuerdo. Estos autores consideran cinco estilos para el manejo de conflictos, a saber, competir o forzar, colaborar o resolver el problema,

transigir o compartir, evadir o retirarse, y complacer o mantener la calma (Pascal, 2003).

En esta sección se presentan los resultados relativos a estos estilos organizados a partir de dos criterios de clasificación. El primero en relación a rangos que expresan la tendencia de un sujeto a utilizar con mayor o menor frecuencia un estilo de resolución de conflictos, pudiendo ser esta tendencia de rango bajo (poca tendencia a utilizar un estilo), medio (tendencia intermedia) y alto (gran tendencia a utilizar un estilo de resolución de conflictos).

El segundo en relación a la preferencia de un estilo de resolución de conflictos, entendida como el orden prioritario con el que se tiende a usar un estilo u otro. Ya que el test de Thomas y Kilmann evalúa cinco estilos (competir o forzar, colaborar o resolver el problema, transigir o compartir, evadir o retirarse, y complacer o mantener la calma), se consideran cinco niveles de prioridad.

### **5.3.1. Estilo Evadir**

El estilo “evadir o retirarse” ante un conflicto consiste en emprender acciones para evitar situaciones desagradables o controvertidas, posponer los problemas, eludir las propias responsabilidades e ignorar las diferencias.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

#### *Niveles*

En relación al estilo de resolución de conflictos “evadir”, en el pretest los participantes se distribuyen de la siguiente manera: 4 se ubican en el nivel bajo, 58 en el medio y 106 en el alto (Gráfico 113).

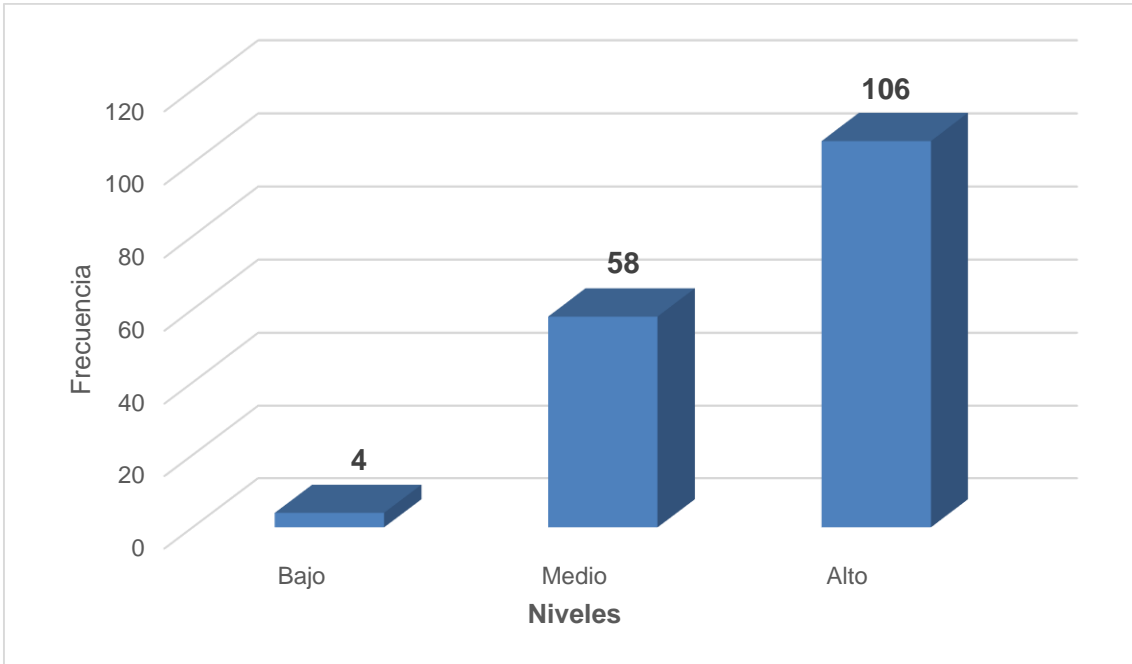


Gráfico 113. Evadir por niveles. Pretest (Frec.)

Porcentualmente, significa que el 63% de los participantes tienden a evadir los conflictos en alto nivel, 34% en un nivel medio y 3% en un nivel bajo, como se muestra en el Gráfico 114.

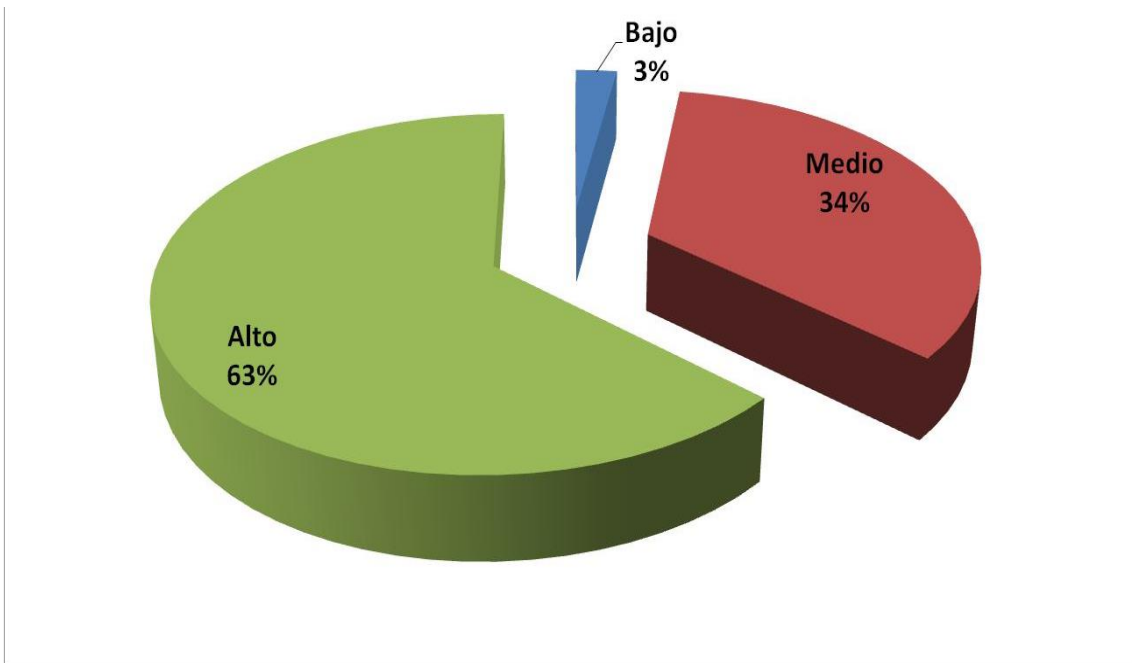


Gráfico 114. Evadir por niveles. Pretest (%)

En relación al género, el Gráfico 115 muestra que el 3% de los varones se ubican en el nivel bajo del estilo “evadir”, el 42% en el medio y 55% en el alto. Es decir, más de la mitad de los varones tiende a evadir conflictos en un alto nivel.

El 2% de las mujeres se ubica en el nivel bajo, 30% en el nivel medio y el 68% en el nivel alto del estilo “evadir”.

Se observa una mayor tendencia de las mujeres a evadir los conflictos en relación a los varones aunque la diferencia es de 13%.

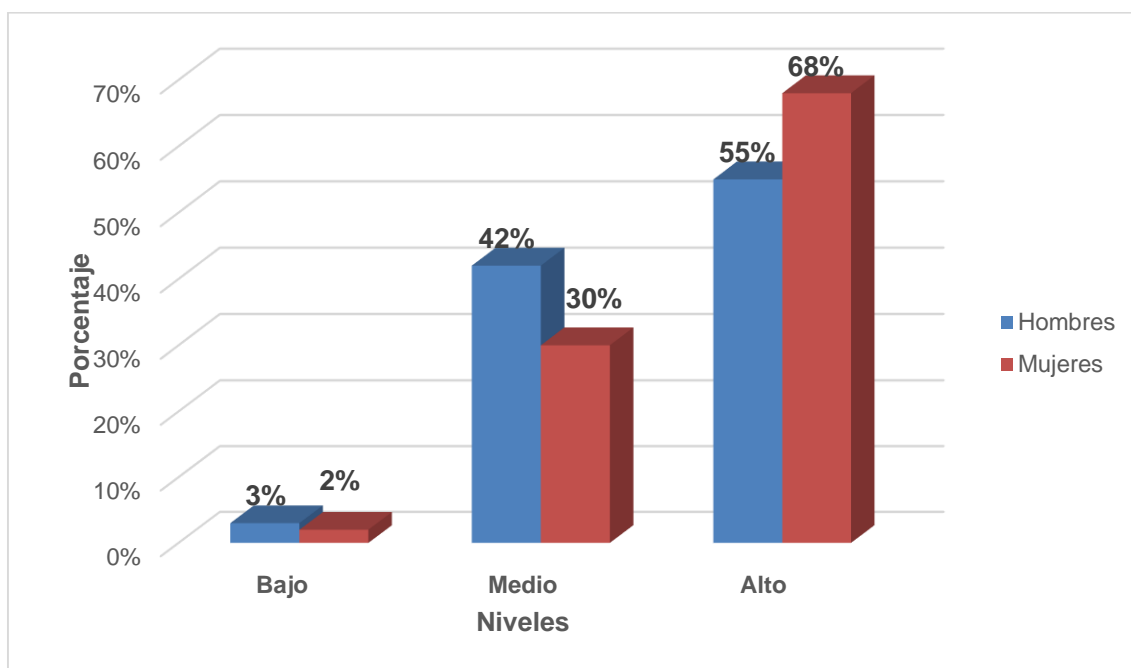


Gráfico 115. Evadir. Género. Niveles. Pretest (%)

### *Preferencia*

Respecto a las preferencias de los participantes a utilizar el estilo “evadir” en relación a los otros estilos personales de manejar los conflictos se encuentra que 102 lo eligen en primer lugar, 40 sujetos en segundo lugar, 18 sujetos en tercer lugar, siete en cuarto lugar y uno en quinto lugar (Gráfico 116).

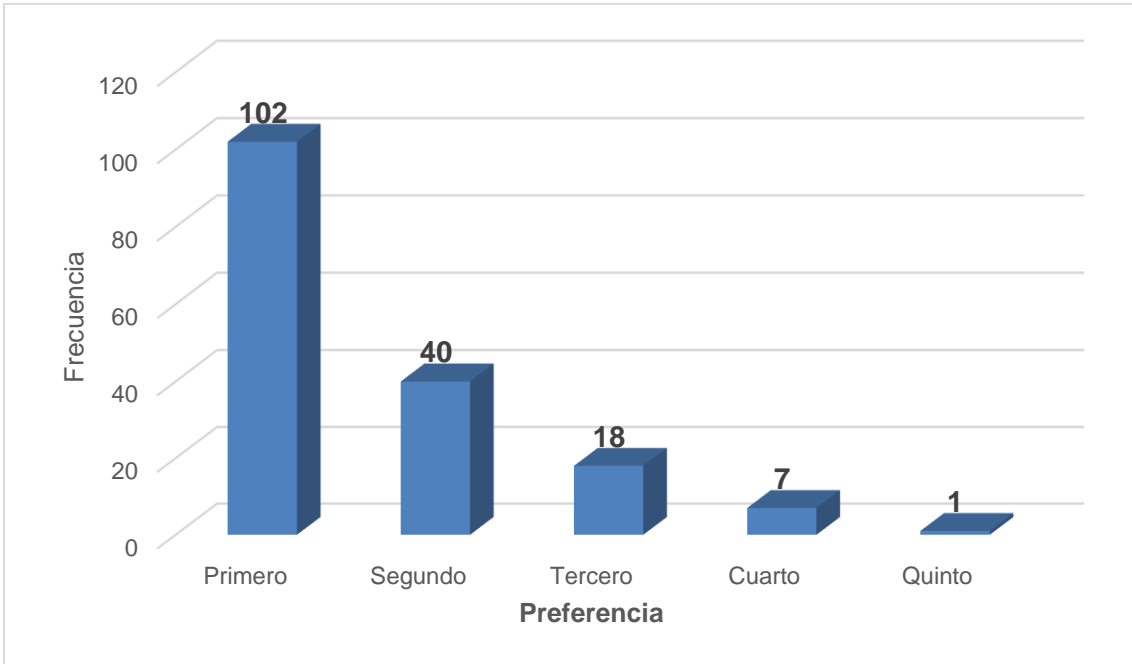


Gráfico 116. Evadir por preferencias. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales significa que el 61% de los participantes prefirió este estilo personal, “evadir”, de manejar sus conflictos sobre los otros estilos evaluados; 24% lo prefirió en segundo lugar, 11% en tercer lugar, 4% en cuarto lugar y 0% en quinto lugar (Gráfico 117).

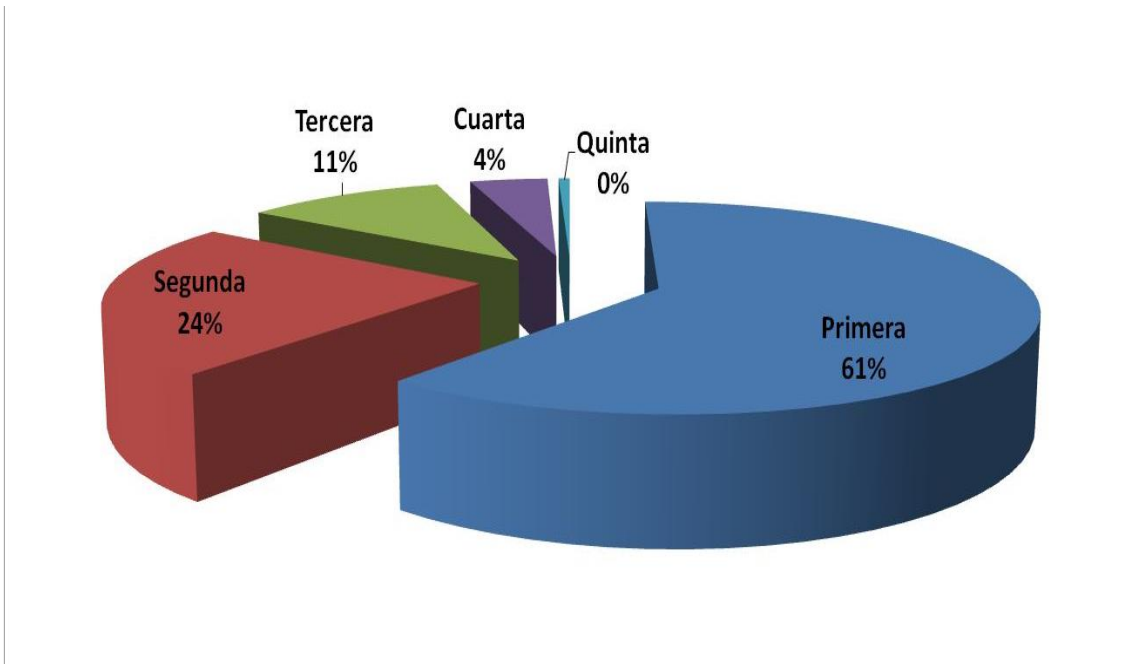


Gráfico 117. Evadir por preferencias. Pretest (%)



Las preferencias por género se presentan en el Gráfico 118. Así se observa que el 55% de los varones y el 64% de las mujeres eligen evadir en primer lugar; 26% de los varones y 22% de las mujeres en segundo lugar. Para el 15% de los varones y el 8% de las mujeres es su tercera preferencia, el 3% de los varones y el 5% de las mujeres la eligen en cuarto lugar, y el 2% de los varones y el 0% de las mujeres consideran en estilo evadir como su quinta preferencia.

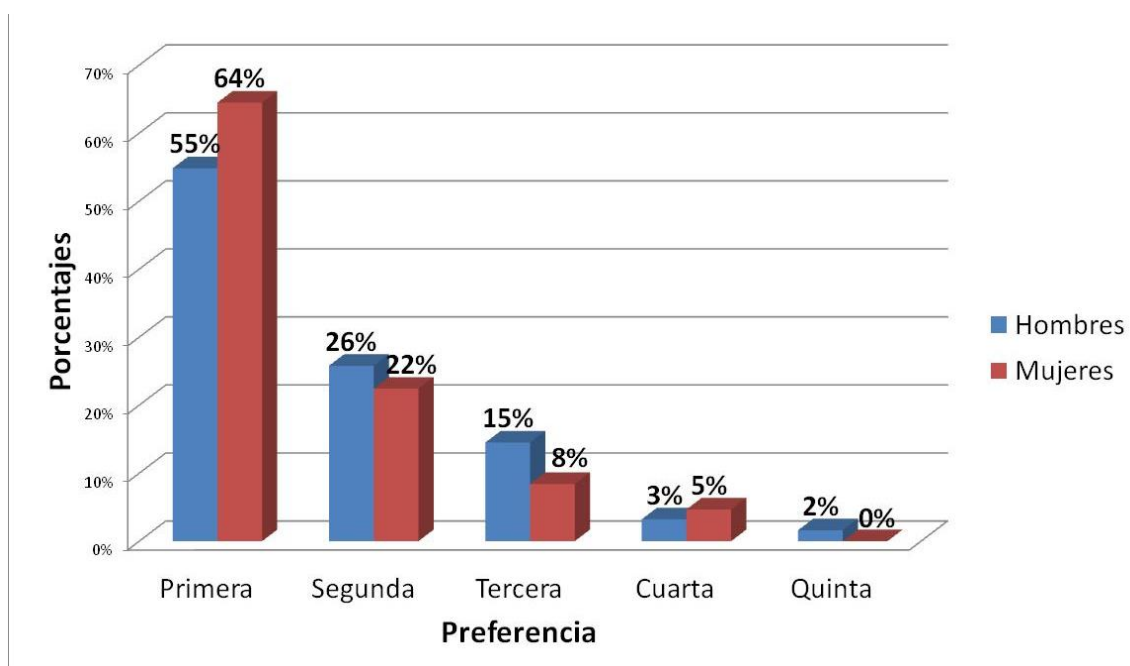


Gráfico 118. Evadir. Género. Preferencias. Pretest (Frec.)

#### B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para el estilo “evadir” en el pretest es de 8, la media es de 7.9, la varianza de 3.4, la desviación estándar de 1.8 y el error estándar de 0.14 (Tabla 69).

Tabla 69. Estilo Evadir. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Estilo evadir	8	7.9	3.4	1.8	0.14

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

#### Niveles

Los resultados obtenidos después de la implementación del curso virtual son los siguientes: 18 sujetos se ubican en el nivel bajo respecto al estilo “evadir”, 112 sujetos se ubican en el nivel medio y 38 en el nivel alto (Gráfico 119).

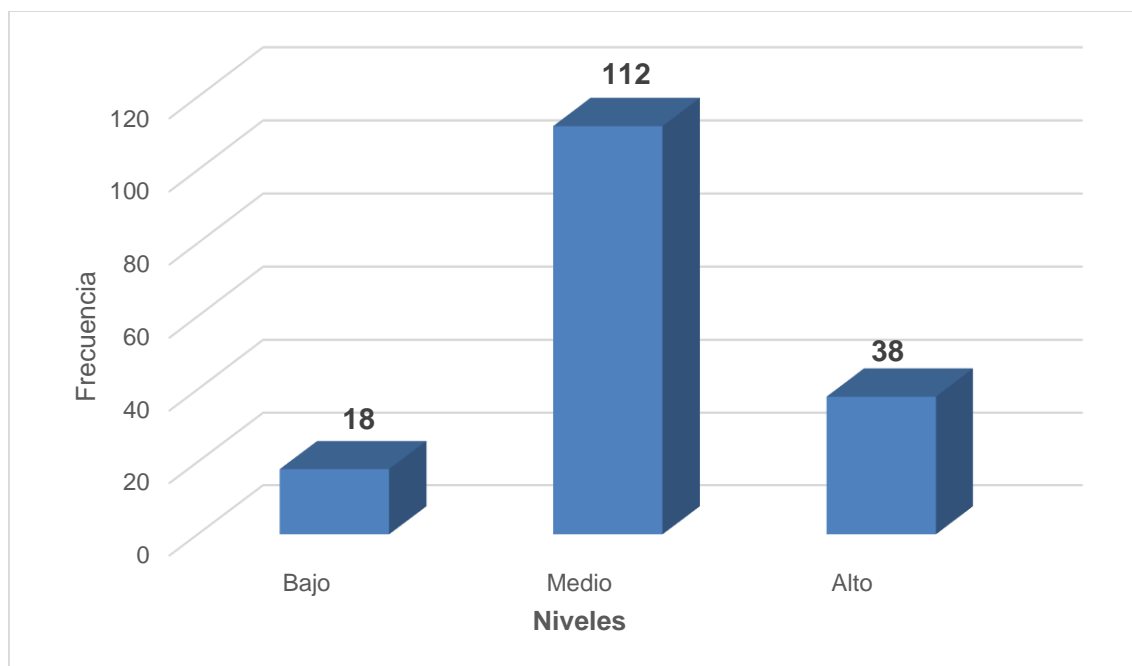


Gráfico 119. Evadir por niveles. Postest (Frec.)

Esto significa que el 67% de los sujetos tienen una tendencia media a utilizar el estilo de manejo de conflictos “evadir”, 22% presentan una tendencia alta y 11% una tendencia baja (Gráfico 120).

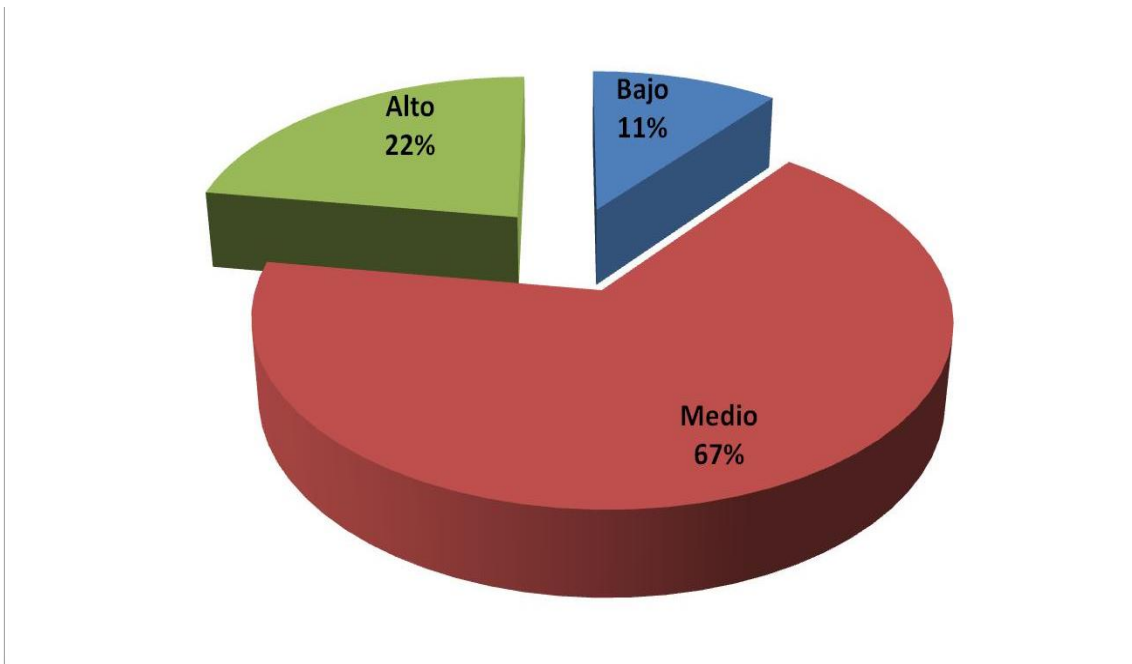


Gráfico 120. Estilo Evadir por niveles. Posttest (%)

En cuanto al género, el Gráfico 121 muestra que el 9% de los varones y el 11% de las mujeres se ubican en el rango bajo del estilo “evadir”, 68% de los varones y el 67% de las mujeres en el rango medio, y el 23% de los varones y 22% de las mujeres en el rango alto.

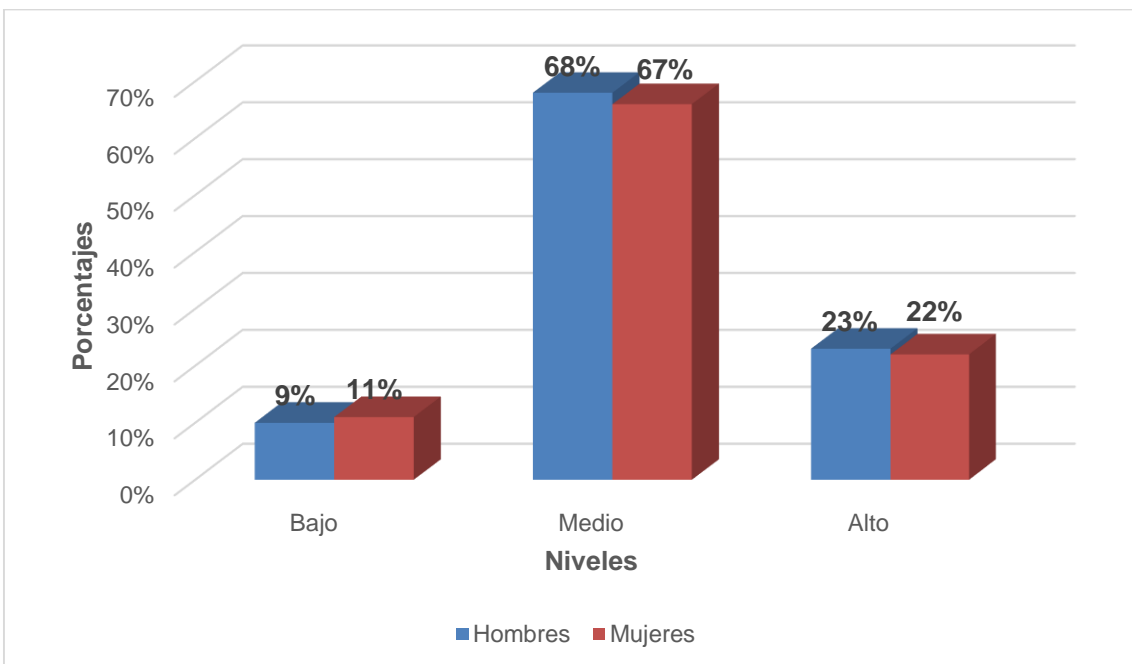


Gráfico 121. Estilo Evadir. Género. Niveles. Posttest (%)

## Preferencia

Respecto a las preferencias, se observa en el Gráfico 122 que 49 sujetos eligen el estilo “evadir” en primer lugar; 62 sujetos lo eligen en segundo lugar; 39 sujetos en tercer lugar, 14 en cuarto lugar y cuatro en quinto lugar.

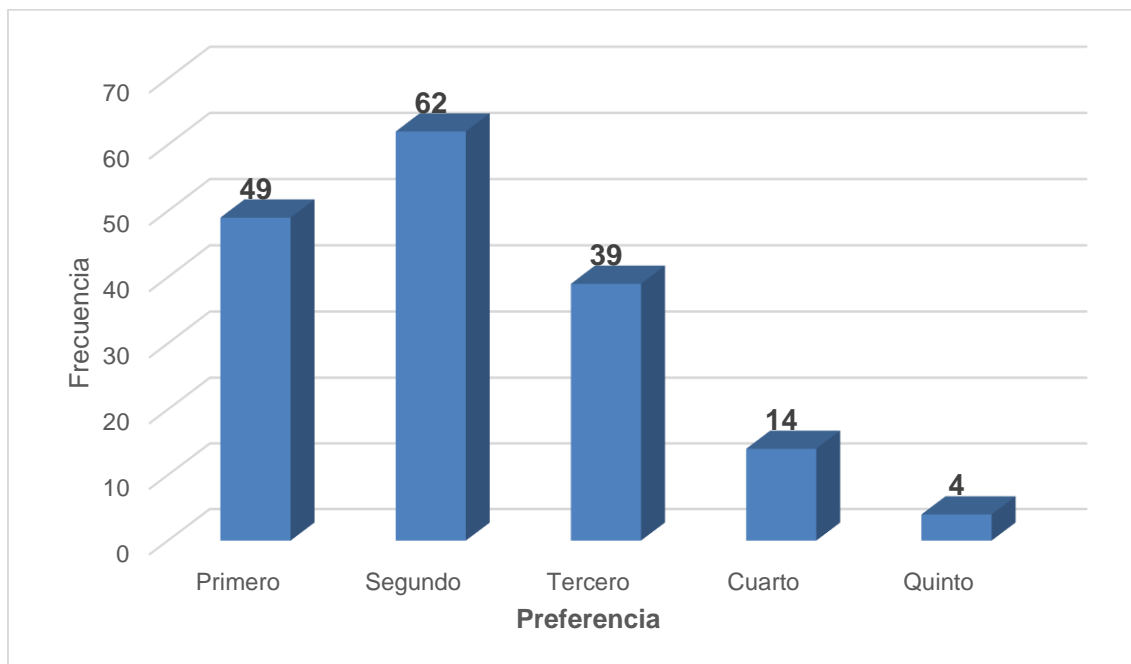


Gráfico 122. Estilo Evadir por preferencias. Posttest (Frec.)

En términos porcentuales significa que el 37% de los participantes eligen en segundo lugar el estilo “evadir” tras la implementación del curso. 29% lo eligen en segundo lugar, 23% en tercer lugar, 8% en cuarto lugar y 3% en quinto lugar (Gráfico 123).

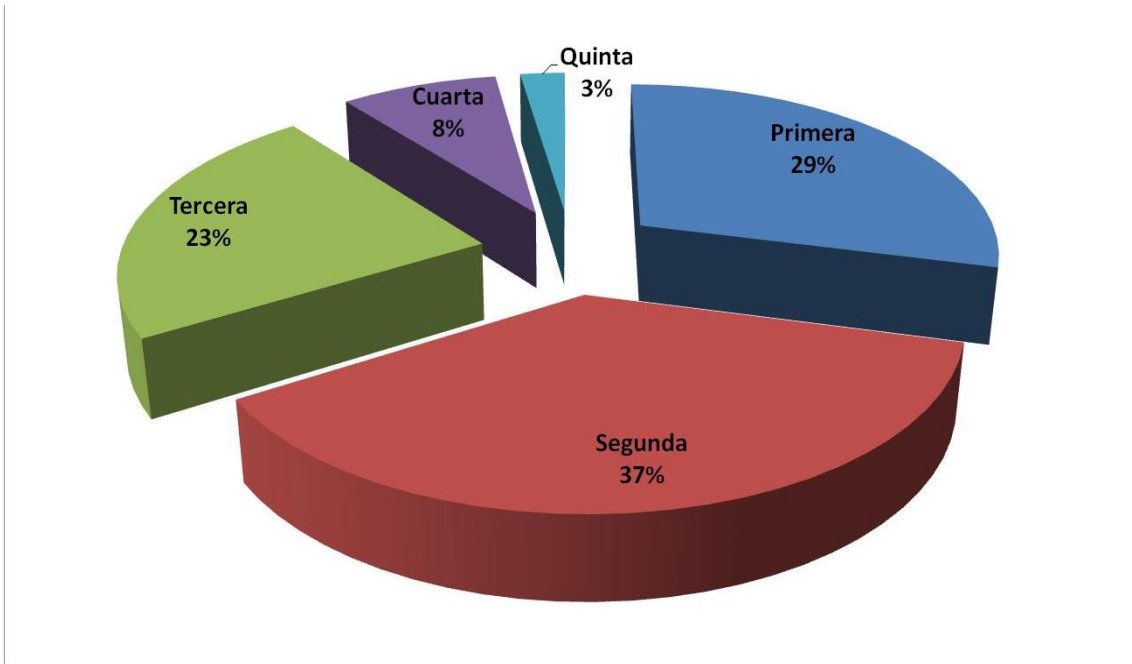


Gráfico 123. Estilo Evadir por preferencias. Postest (%)

En cuanto al género, se observa en el Gráfico 124 que en relación a los varones 31% elige en primer lugar el estilo “evadir”, 37% de los varones lo eligen en segundo lugar, 23% en tercer lugar, 8% en cuarto lugar y 2% el quinto lugar.

El 28% de las mujeres eligen el estilo “evadir” en primer lugar, 37% en segundo lugar, 23% en tercer lugar, 8% en cuarto y 3% en quinto lugar.

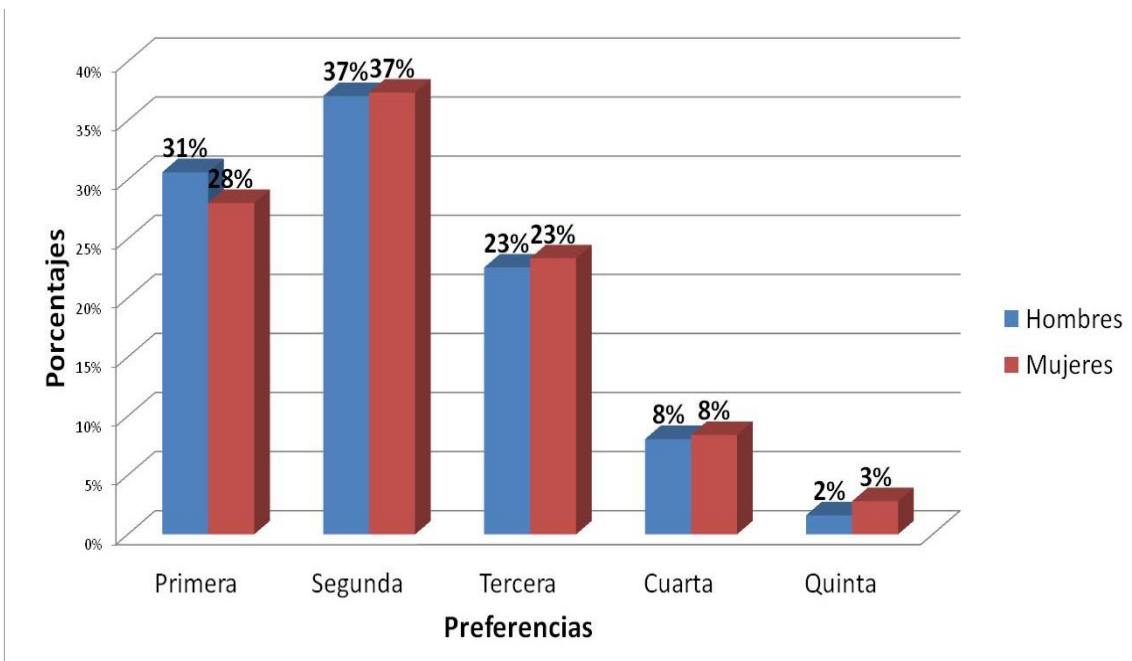


Gráfico 124. Estilo Evadir. Género. Preferencias. Postest (%)

## B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La Tabla 70 muestra que la mediana para el postest en relación al estilo “evadir” de manejo de conflictos es de 6, la media es de 6.4, la varianza es de 2.1, la desviación estándar de 1.4 y el error estándar de 0.11.

Tabla 70. Estilo Evadir. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Estilo evadir	6	6.4	2.1	1.4	0.11

### *Prueba estadística*

#### *Niveles*

Al comparar los resultados obtenidos en el pretest y en el postest en relación al estilo “evadir” respecto al criterio “niveles”, se encuentra que los sujetos, tras su participación en el curso, pasan de 4 sujetos a 18 sujetos en el nivel bajo, de 58 a 113 sujetos para el nivel medio y de 106 a 38 sujetos en el nivel alto, como se observa en el Gráfico 125.

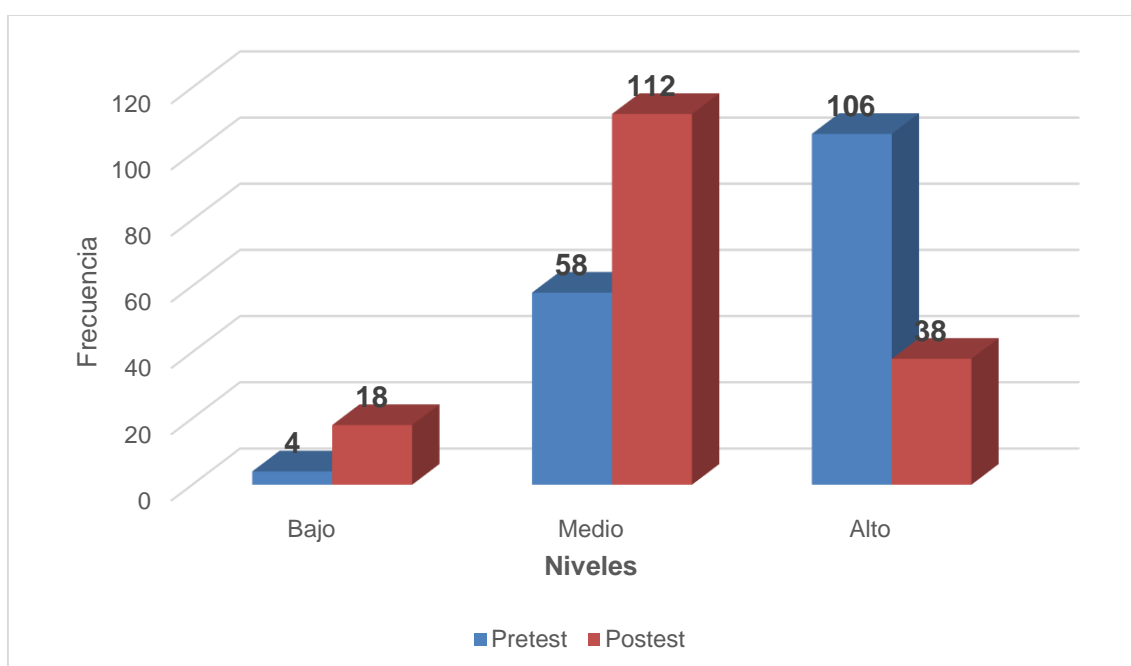
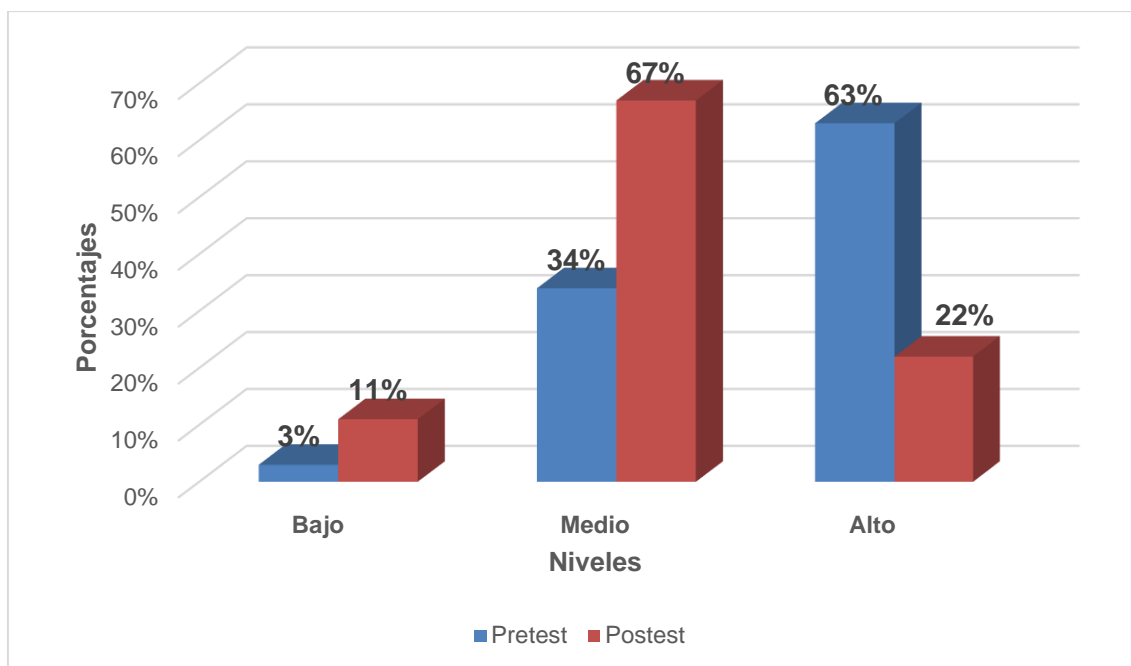


Gráfico 125. Evadir por niveles. Pretest/Postest (Frec.)

El Gráfico 126 muestra que la comparación de los porcentajes obtenidos en el pretest y el postest respecto al estilo “evadir” de manejo de conflictos. Así se encuentra que el nivel bajo se incrementa de 3% a 11%, el nivel medio pasa de 34% a 67% y el nivel alto disminuye de 63% a 22%.



**Gráfico 126. Estilo Evadir por niveles. Pretest/Postest (%)**

En términos de género, se observa en el Gráfico 127, que en relación a los varones, pasan en el nivel bajo de 3% a 9%, en el nivel medio suben de 42% a 68% y en el nivel alto descendieron de 55% a 23%.

Las mujeres suben en el nivel bajo de 2% a 11%, en el nivel medio de 30% a 67% y en alto disminuyen de 68% a 22% respecto al estilo “evadir” de manejar los conflictos.

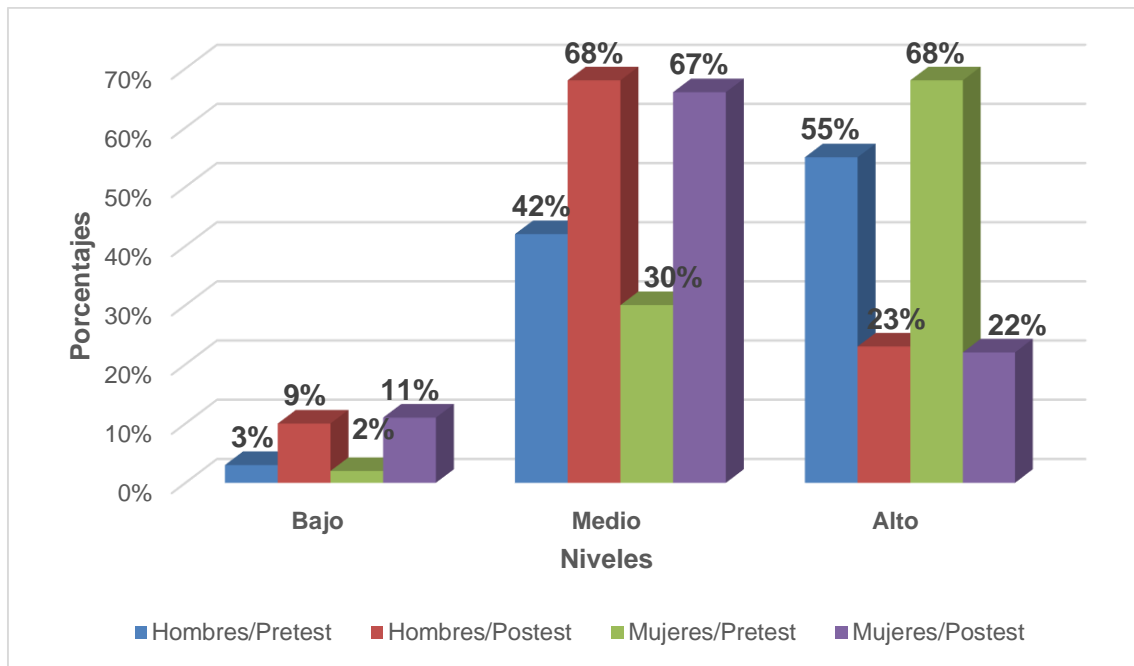


Gráfico 127. Estilo Evadir. Género. Niveles. Pretest/Postest (%)

### *Preferencia*

Respecto a las preferencias, se muestra en el Gráfico 128 que mientras en el pretest 102 sujetos eligen “evadir” en primer lugar, en el postest eligen dicho estilo 49 sujetos. Prefirieron este estilo en segundo lugar 40 sujetos en el pretest y 62 en el postest. En tercer lugar tiene un incremento en el postest pasando de 18 a 39 sujetos; en cuarto lugar es elegido por 7 sujetos en el pretest y por 14 sujetos en el postest. Mientras que en el pretest un sujeto elige el estilo “evadir” en quinto lugar, en el postest es elegido por 4 sujetos.



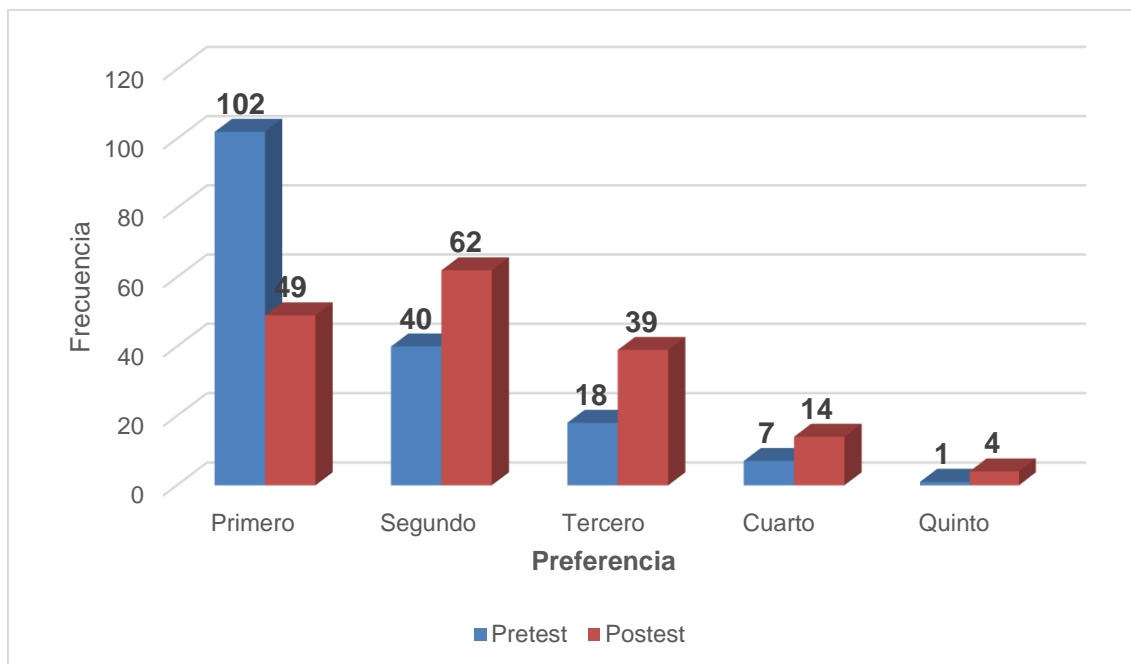
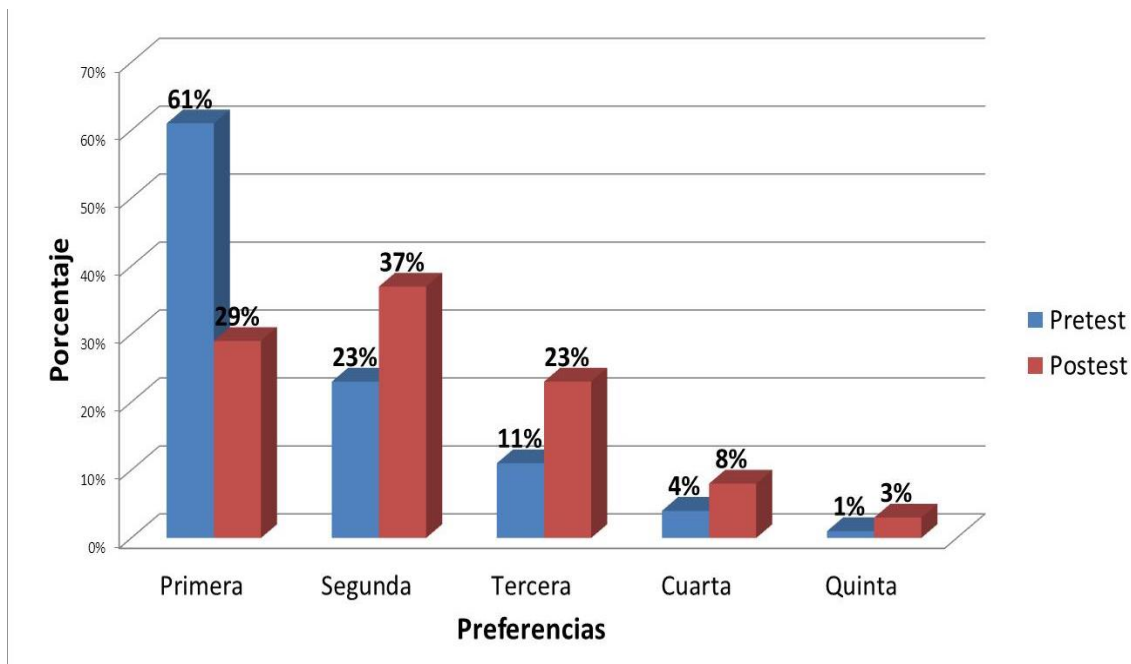


Gráfico 128. Estilo Evadir por preferencias. Pretest/Postest (Frec.)

Estos resultados en términos porcentuales muestran que tras el curso virtual 29% de los sujetos eligen el estilo “evadir” en primer lugar respecto al 61% que lo elige en el pretest. 37% sujetos lo eligen en segundo lugar en el postest contra 23% en el pretest. La preferencia del estilo “evadir” en tercer lugar se incrementa en 12 puntos porcentuales, pasando de 11% en el pretest a 23% en el postest.

En el pretest 4% elige este estilo en cuarto lugar y en el postest 8%. Finalmente, el 1% en el pretest y el 3% en el postest lo eligen en quinto lugar (Gráfico 129).



**Gráfico 129. Estilo Evadir por preferencias. Pretest/Postest (%)**

Al analizar el comportamiento de los géneros en los dos momentos se identifica, como se muestra el Gráfico 130, que los varones pasan de 55% a 31% en su preferencia por el estilo “evadir” en primer lugar, de 26% a 37% como segunda preferencia, de 15% a 23% como tercera preferencia, de 3% a 8% como cuarta preferencia y se mantienen en 2% al considerarla como su quinta preferencia.

Las mujeres consideran el estilo “evadir” como primera preferencia en un 64% en el pretest y 28% en el postest, lo eligen en segundo lugar en un porcentaje de 22% en el pretest y 37% en el postest. Pasan de 8% a 23% en tercera preferencia, de 5% a 8% como cuarta y de 0% a 3% en quinta preferencia.

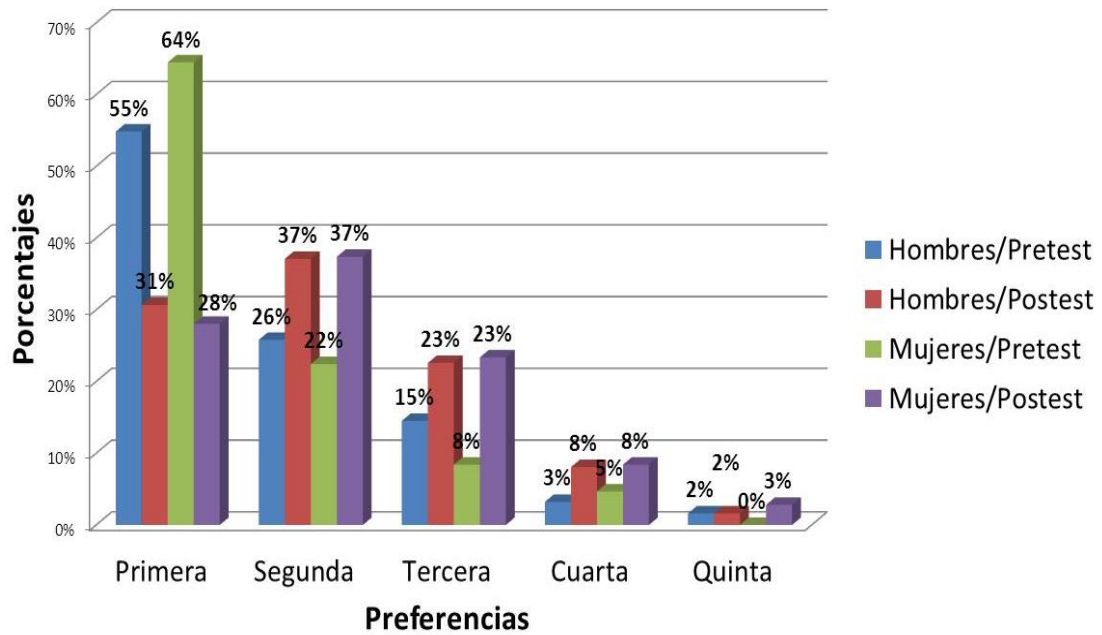


Gráfico 130. Estilo Evadir. Género. Preferencias. Pretest/Postest (%)

Al comparar las medianas del pretest y el postest se observa una reducción de 2 pasando de 8 a 6, la media pasa de 7.9 a 6.4. La varianza se reduce de 3.4 a 2.1, la desviación estándar pasa de 1.8 a 1.4 y el error estándar pasa de 0.14 a 0.11 (Tabla 71).

Tabla 71. Estilo Evadir. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	6	8
Media	6.4	7.9
Varianza	2.1	3.4
Desviación estándar	1.4	1.8
Error estándar	0.11	0.14

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la Hipótesis 3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Se deriva la subhipótesis 3.1: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “evadir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 72. Estilo Evadir. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest del estilo “evadir” es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest del estilo “evadir” son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró una reducción del estilo evadir después del curso (Tabla 72).

#### **5.3.2. Estilo Compartir**

El estilo “compartir o transigir” ante un conflicto expresa la tendencia a buscar la solución o conciliación cediendo y siendo tolerante, proponiendo un punto de vista intermedio, y admitiendo o aceptando aspectos en los que no se está de acuerdo.

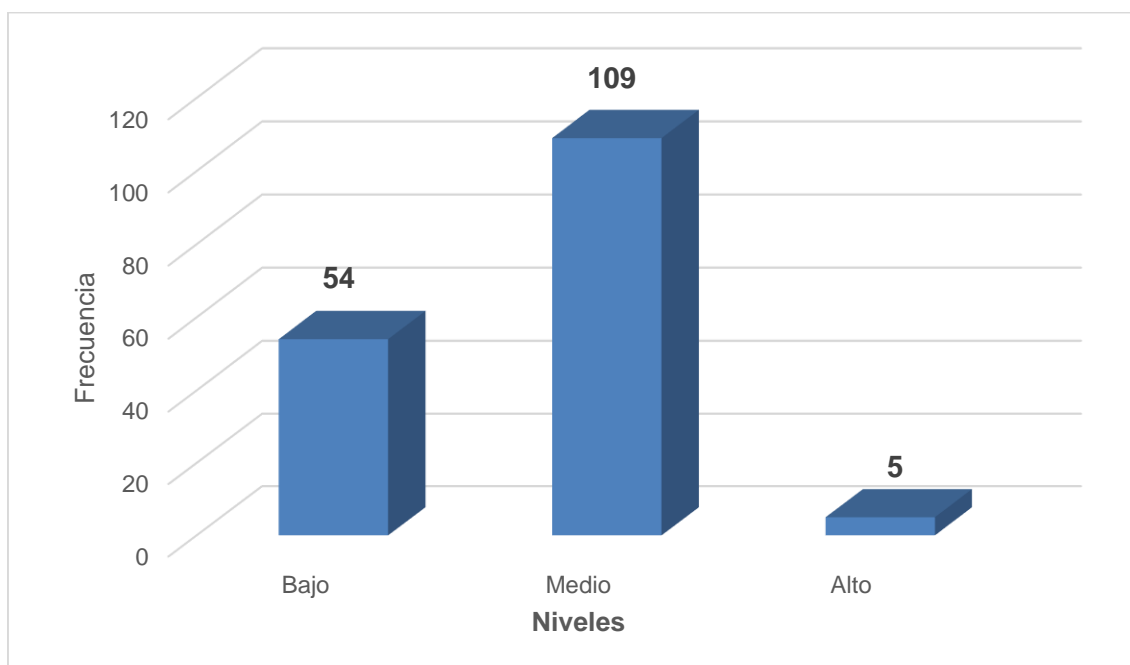
A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

### *Pretest*

#### A. Distribución de frecuencia

##### - *Niveles*

En el pretest los sujetos se ubican, de acuerdo al nivel, de la siguiente forma: 54 en el bajo, 109 en el medio y 5 en el alto (Gráfico 131).



**Gráfico 131. Compartir por niveles. Pretest (Frec.)**

Porcentualmente, se observa en el Gráfico 132 que el 65% se ubica en el nivel medio, 32% en el bajo y 3% en el alto.

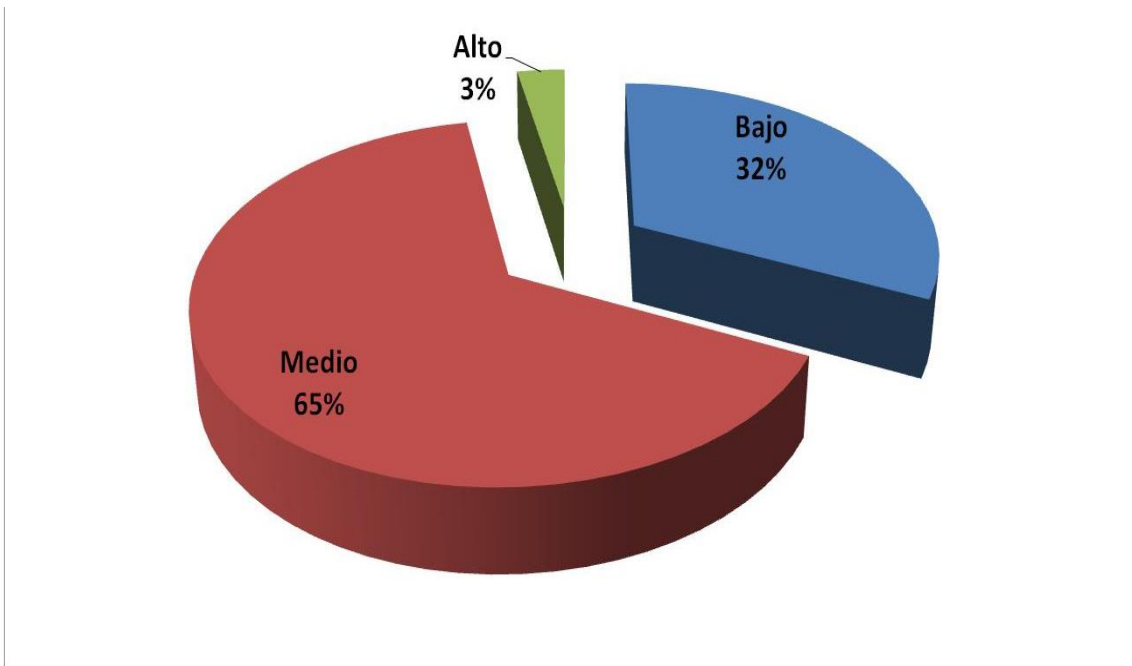


Gráfico 132. Compartir por niveles. Pretest (%)

En cuanto al género, se observa en el Gráfico 133 que 32% de los varones y el mismo porcentaje de las mujeres se ubica en el nivel bajo, 63% de los varones y 66% de las mujeres se encuentran en el nivel medio y que el 5% de los varones y 2% de las mujeres se hallan en el nivel alto.

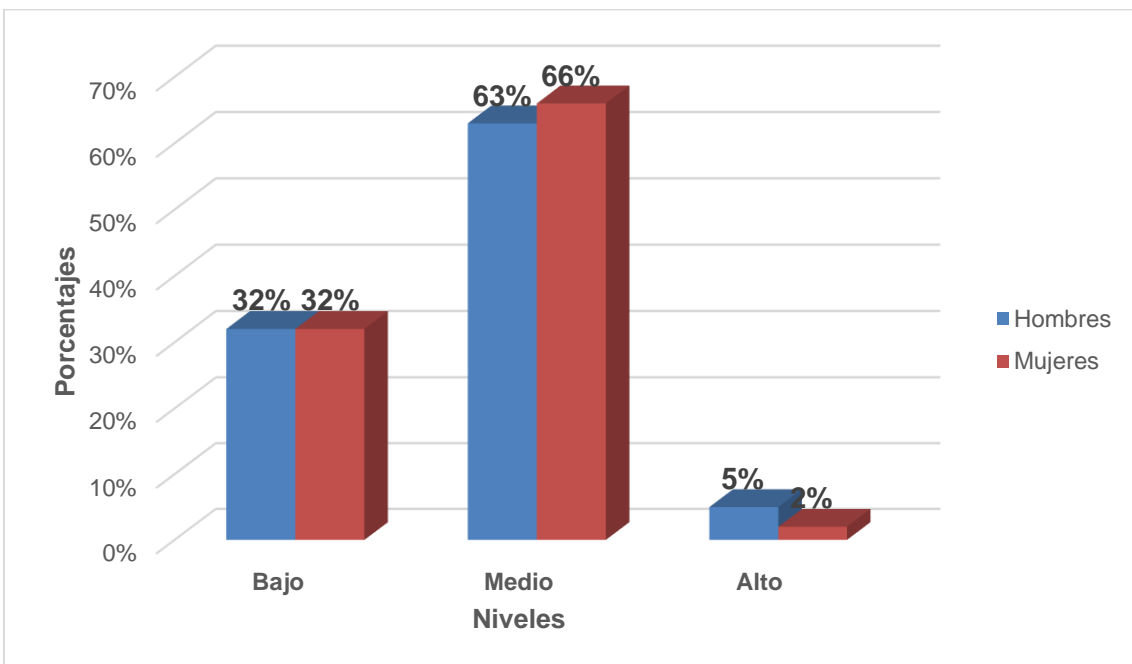
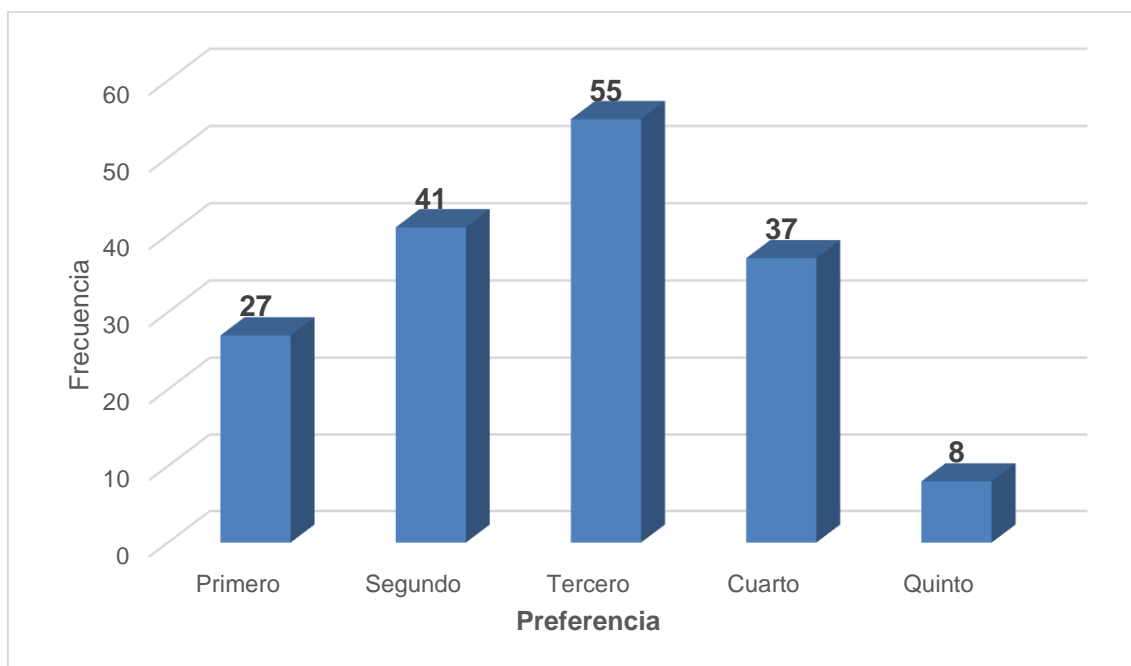


Gráfico 133. Compartir. Género. Niveles. Pretest (%)

## Preferencia

Respecto a la preferencia por el estilo “compartir” respecto a los otros estilos, se observa en el Gráfico 134 que 27 sujetos lo eligen en primer lugar, 41 sujetos en segundo lugar, 55 sujetos en tercero, 37 en cuarto y 8 sujetos en quinto lugar.



**Gráfico 134. Compartir por preferencias. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales se observa que 33% de los participantes prefirieron el estilo “compartir” en tercer lugar, 24% en segundo lugar, 22% en cuarto lugar, 16% en primer lugar y 5% en quinto (Gráfico 135).

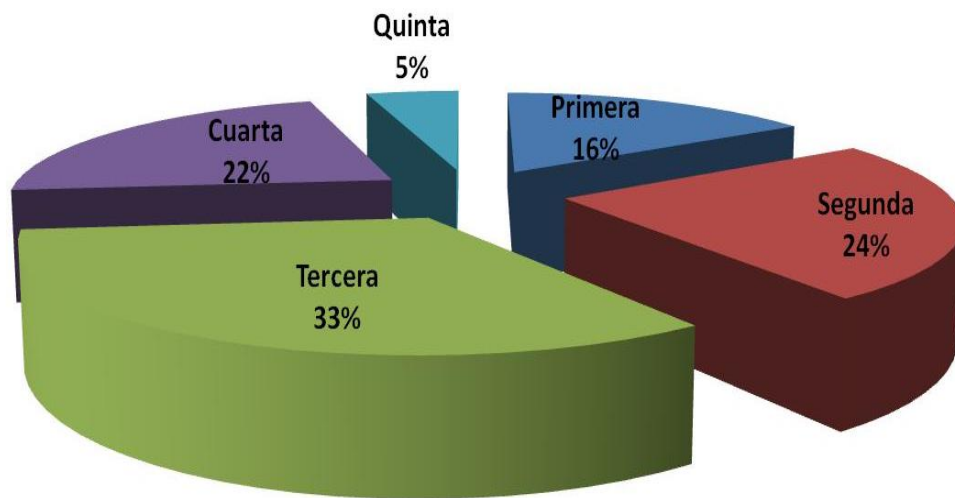


Gráfico 135. Compartir por preferencias. Pretest (%)

En cuanto al género se observa en el Gráfico 136 que el 19% de los varones prefirieron el estilo “compartir” en primer lugar, 26% en segundo lugar, 27% en tercero, 23% en cuarto y 5% en quinto lugar.

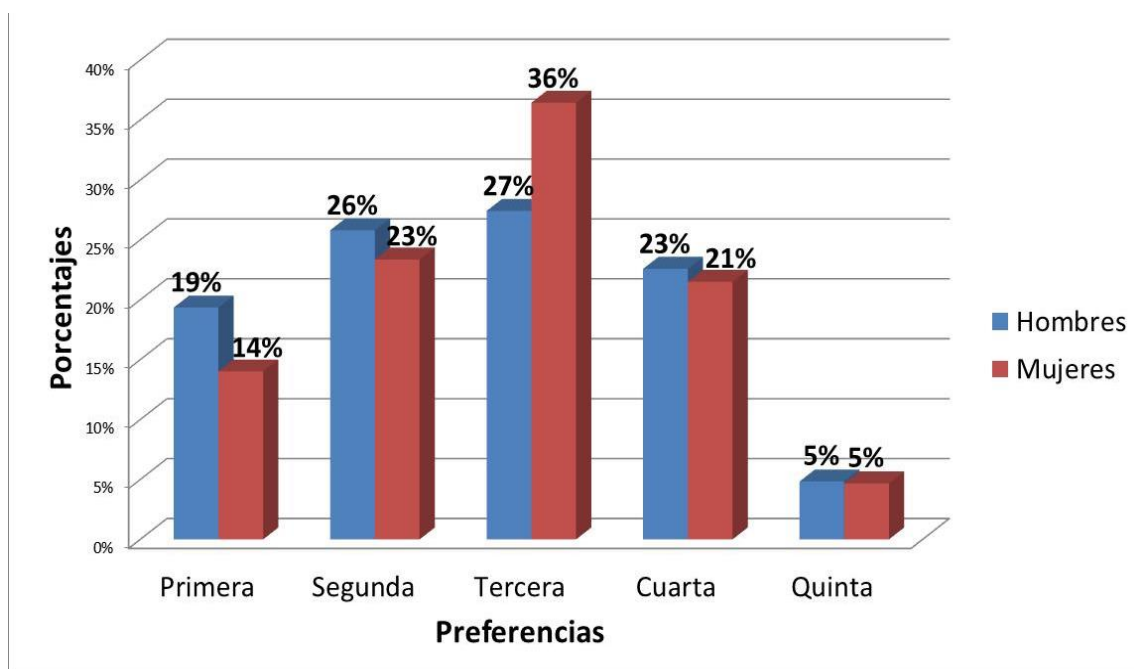


Gráfico 136. Compartir. Género. Preferencias. Pretest (%)



El 14% de las mujeres lo prefirió en primer lugar, 23% en segundo, 36% en tercero, 21% en cuarto y 5% en quinto lugar.

**B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar**

La mediana para el pretest en relación al estilo “compartir” de manejo de conflictos es de 5, la media es de 5.4, la varianza de 3.1, la desviación estándar de 1.7 y el error estándar de 0.13 (Tabla 73).

**Tabla 73. Estilo Compartir. Pretest**

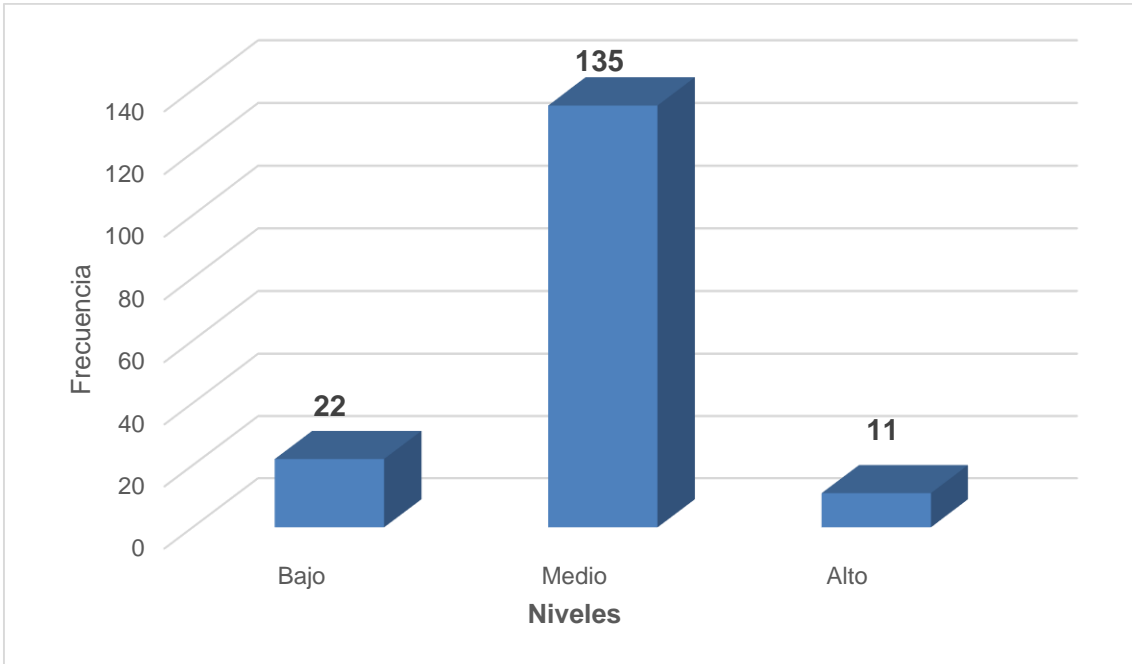
<b>Aspecto evaluado</b>	<b>Mediana pretest</b>	<b>Media pretest</b>	<b>Varianza pretest</b>	<b>Desviación estándar Pretest</b>	<b>Error Estándar Pretest</b>
<b>Estilo compartir</b>	5	5.4	3.1	1.7	0.13

*Postest*

**A. Distribución de frecuencia**

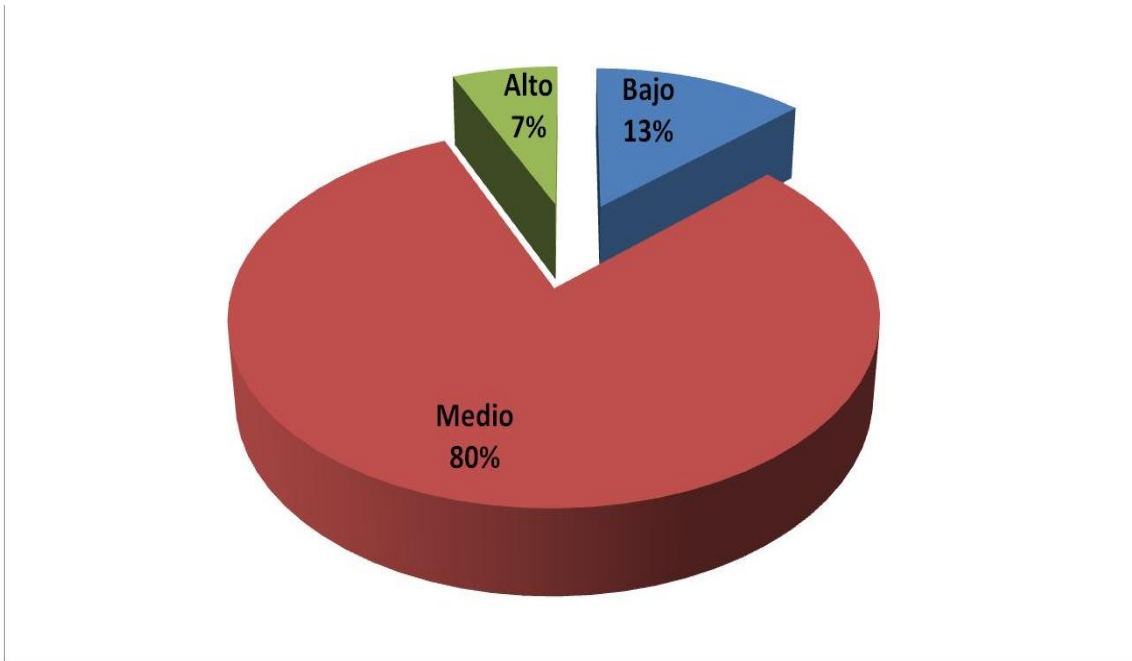
- *Niveles*

La distribución por rangos para el postest en el estilo “compartir” es el siguiente: 22 sujetos se ubican en el rango bajo, 135 en el medio y 11 en el alto (Gráfico 137).



**Gráfico 137. Estilo Compartir por niveles. Posttest (Frec.)**

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 138 que el 80% se ubica en el rango medio, 13% en el bajo y 7% en el alto.



**Gráfico 138. Estilo Compartir por niveles. Posttest (%)**

Respecto al género, 16% de los varones se ubican en el rango bajo del estilo “compartir”, 78% en el medio y 6% en el alto, mientras que el 11% de las mujeres se ubican en el rango bajo, 82% en el medio y 7% en el alto (Gráfico 139).

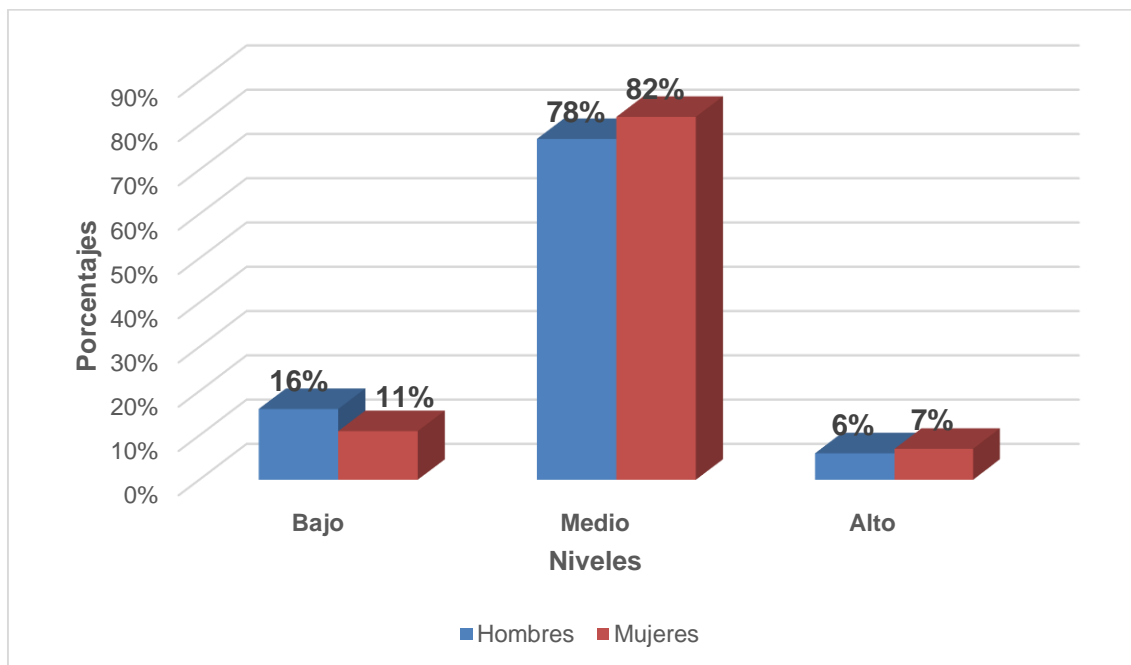
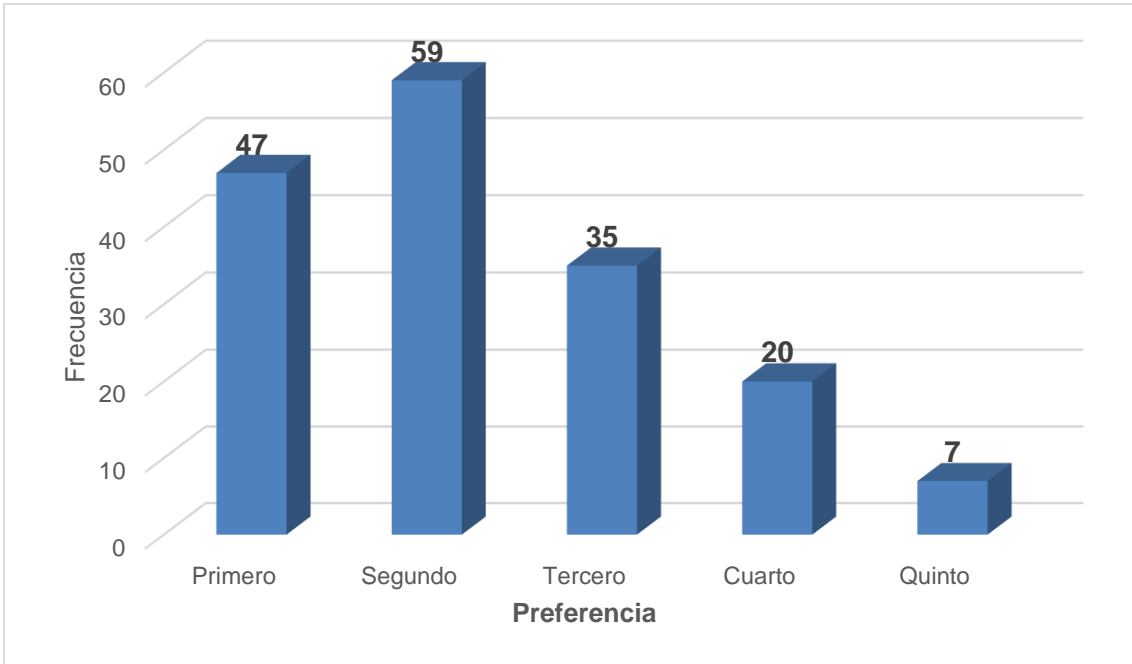


Gráfico 139. Estilo Compartir. Niveles. Postest (%)

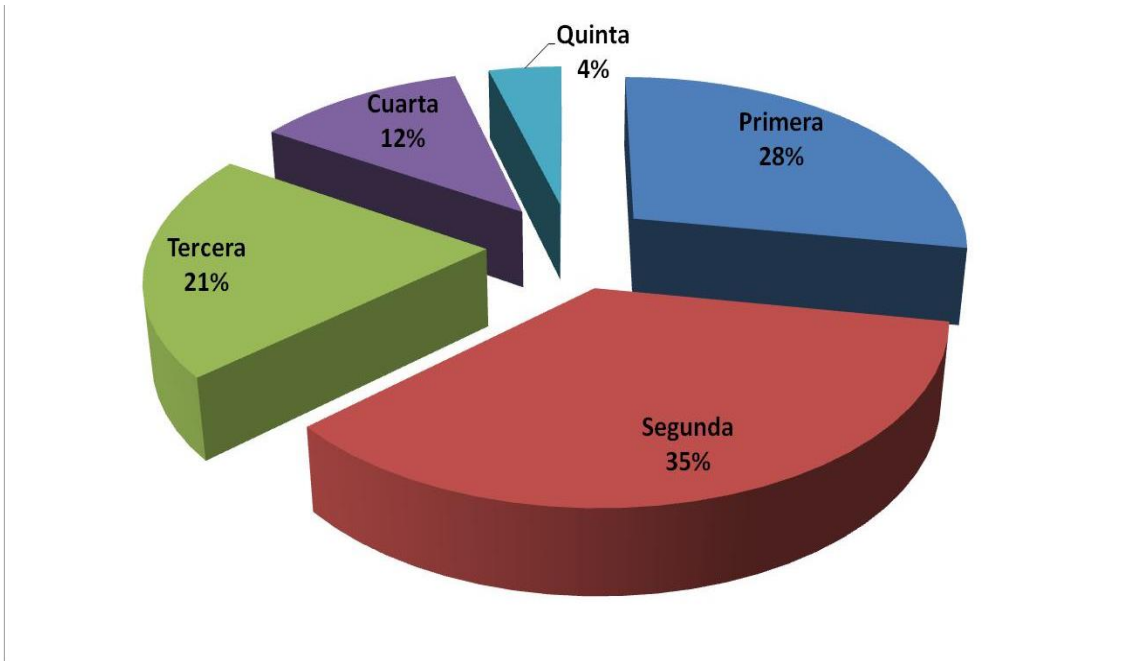
### *Preferencia*

Las preferencias para el postest se presentan en el Gráfico 140, 47 sujetos eligen el estilo “compartir” como primera preferencia, 59 sujetos como segunda preferencia, 35 como tercera, 20 como cuarta y 7 como quinta preferencia.



**Gráfico 140. Estilo Compartir por preferencias. Posttest (Frec.)**

El Gráfico 141 presenta esta distribución en términos porcentuales. Así se observa que 35% la elige como segunda preferencia, 28% como primera preferencia, 21% como tercera, 12% cuarta y 4% como quinta.



**Gráfico 141. Estilo Compartir por preferencias. Posttest (%)**

## B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana del estilo “compartir” para el postest es de 6, la media es de 6.3, la varianza de 2.8, la desviación estándar de 1.6 y el error estándar de 0.12 (Tabla 74).

Tabla 74. Estilo Compartir. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Estilo compartir	6	6.3	2.8	1.6	0.12

### *Prueba estadística*

El Gráfico 142 compara los resultados obtenidos en el pretest y el postest del estilo “compartir”, considerando los rangos. Así, 54 de los participantes se ubican en el rango bajo antes del curso mientras que 22 participantes se localizan en este rango después del curso. 110 sujetos se ubican en el rango medio antes del curso y 136 después. 5 estaban en el nivel alto del estilo “compartir” antes curso y 11 después del curso.

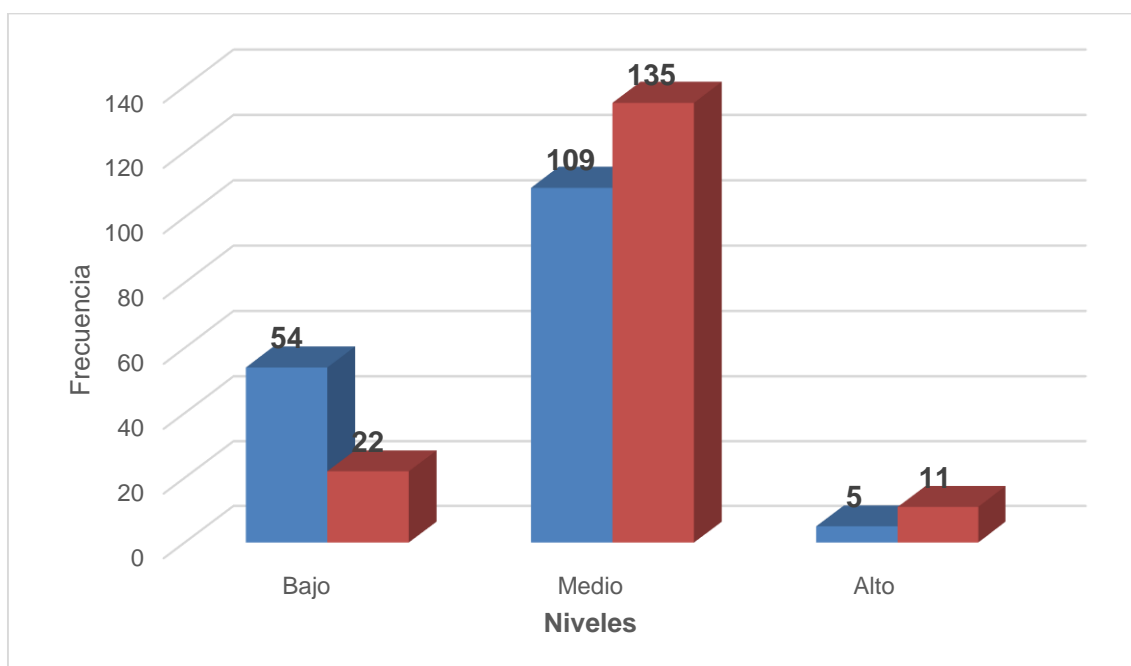


Gráfico 142. Estilo Compartir por niveles. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales significa que en relación al rango bajo se tiene un descenso de 19 puntos porcentuales tras la implementación del curso pasando de 32% en el pretest a 13% en el postest. El rango medio sube de 65% a 80%, el alto se incrementa en cuatro puntos porcentuales pasando de 3% a 7%, como se observa en el Gráfico 143.

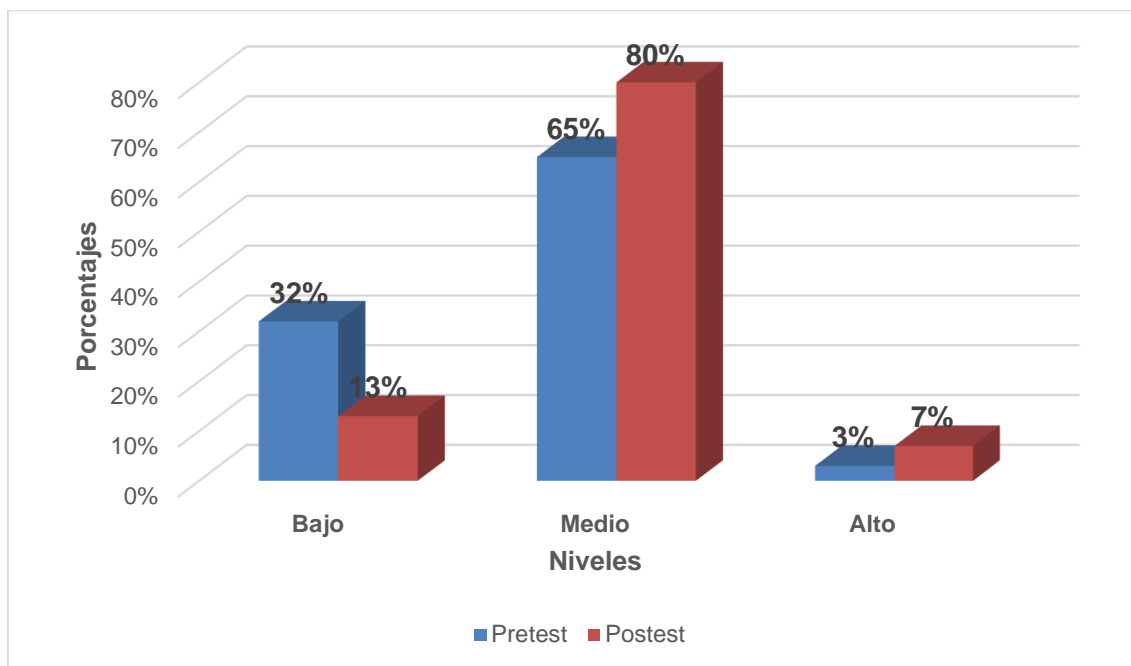
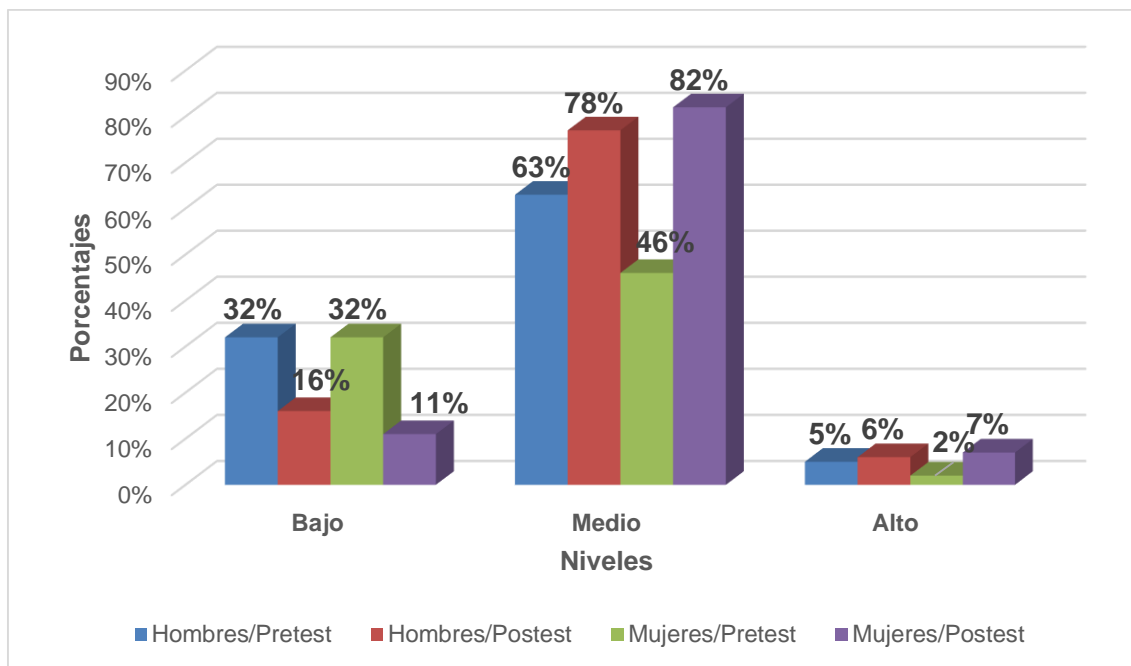


Gráfico 143. Estilo Compartir por niveles. Pretest/Postest (%)

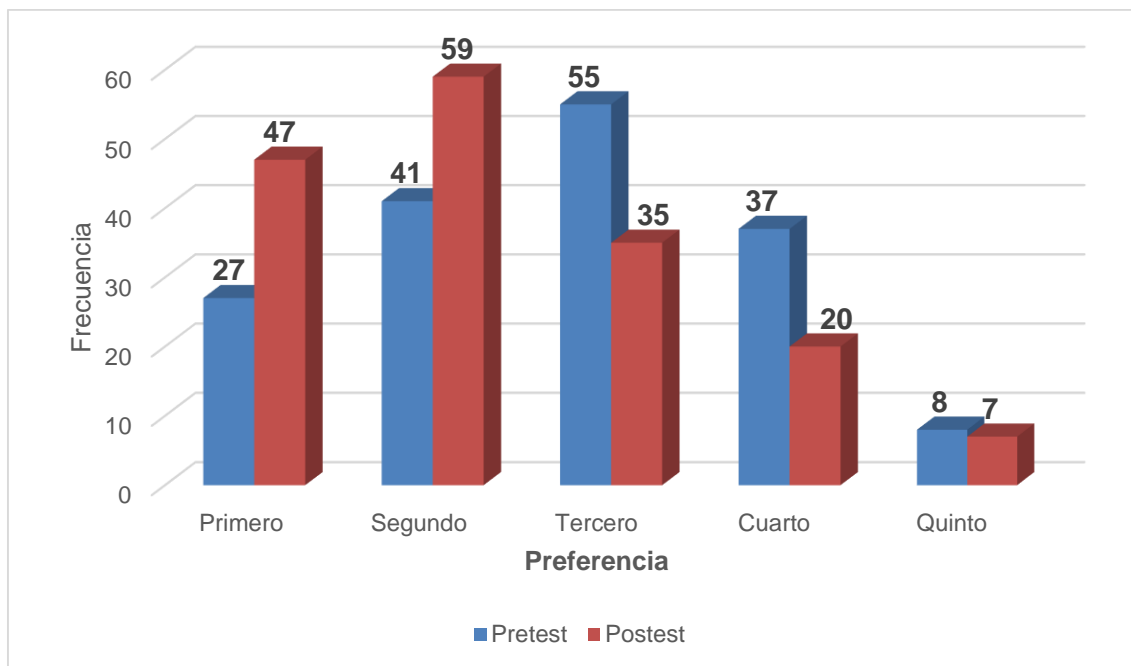
En cuanto al género, los varones pasan de 32% a 16% para el rango bajo, del 63% a 78% para el medio y de 5% a 6% para el alto del estilo “compartir” entre el pretest y el postest (Gráfico 144).



**Gráfico 144. Estilo Compartir. Género. Niveles. Pretest/Postest (%)**

Las mujeres pasan del 32% al 11% en el rango bajo, de 60% al 82% en el medio y de 2% a 7% en el rango alto (Gráfico 144).

Respecto a las preferencias, se observa en el Gráfico 145 que 27 sujetos prefirieron en primer lugar el estilo “compartir” en el pretest mientras que 47 sujetos lo prefirieron en el postest. 41 sujetos lo prefirieron en segundo lugar en el pretest contra 60 sujetos en el postest. 56 participantes en el pretest y 35 en el postest en tercer lugar. 37 en el pretest y 20 en el postest en cuarto lugar, y 8 sujetos en el pretest y 7 en el postest en quinto lugar.



**Gráfico 145. Estilo Compartir por preferencias. Pretest/Postest (Frec.)**

El Gráfico 146 muestra estos resultados en términos porcentuales. Así se observa que la preferencia en primer lugar del estilo “compartir” pasa de representar el 16% en el pretest a representar el 28% en el postest. Es la segunda preferencia para el 24% de los participantes en el pretest y del 35% en el postest. El 33% en el pretest y el 21% en el postest lo prefirieron en tercer lugar. Para el cuarto lugar se observa el 22% en el pretest contra el 12% en el postest. Finalmente, el 5% en el pretest y el 4% en el postest lo eligen como quinta preferencia.



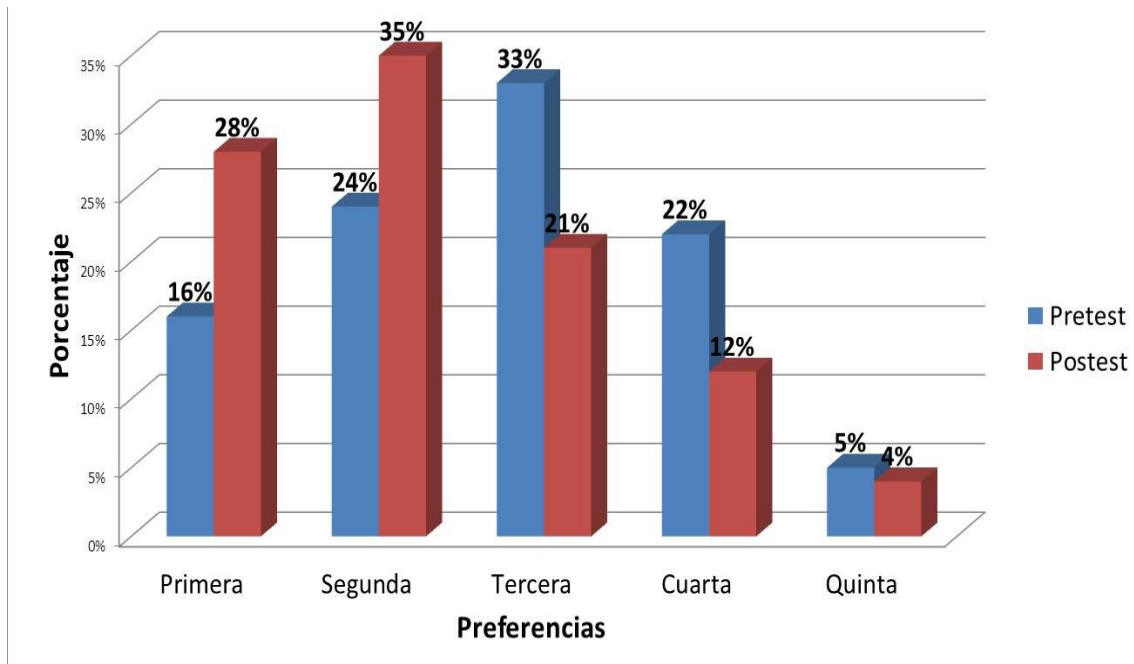


Gráfico 146. Estilo Compartir por preferencias. Pretest/Postest (%)

El Gráfico 147 muestra los resultados obtenidos en cuanto a preferencias con base en el género. Así se observa que como primera preferencia el estilo “compartir” pasa de ser considerada en este lugar por el 19% de los varones en el pretest a serlo por el 24% en el postest. Como segunda preferencia pasa del 26% en el pretest a 35% en el postest. Del 27% al 18% como tercera preferencia, del 23% al 16% como cuarta y del 5% al 6% como quinta.

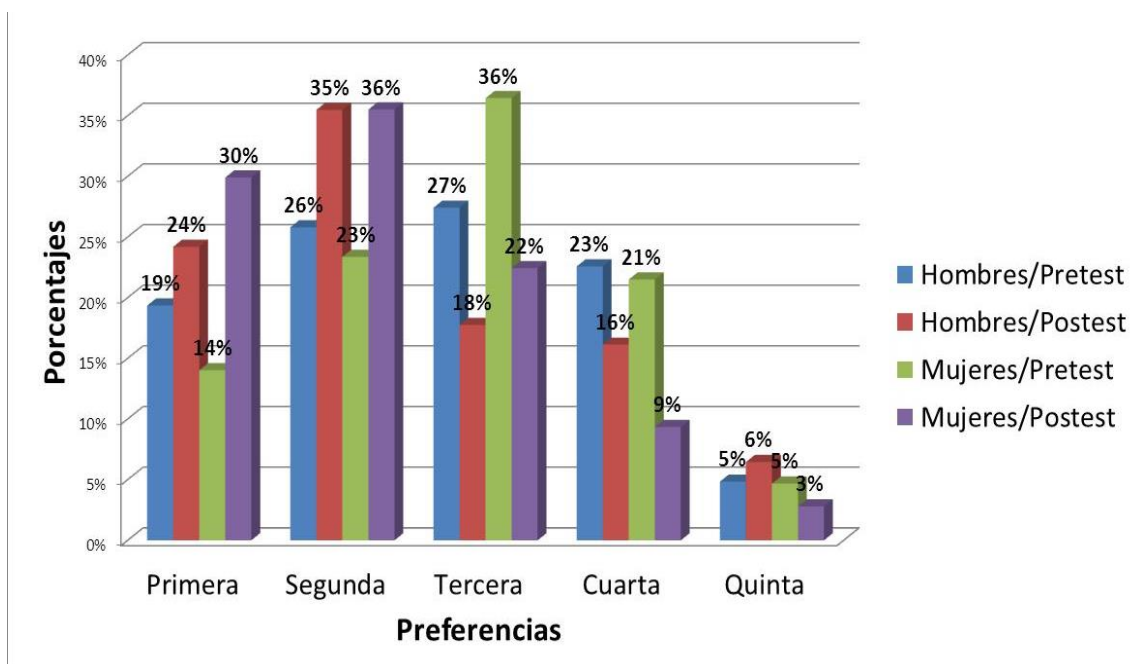


Gráfico 147. Estilo Compartir. Género. Preferencias. Pretest /postest (%)

En relación a las mujeres, se encuentra que en relación a la primera preferencia pasa de 14% a 30% después del curso; de 23% a 36% para la segunda preferencia, de 36% a 22% para la tercera, de 21% a 9% para la cuarta y de 5% a 3% para la quinta preferencia.

En la Tabla 75 se observa que para el estilo “compartir” de manejo de conflictos, la mediana se incrementa después del curso de 5 a 6, la media pasa de 5.4 a 6.3, la varianza se reduce de 3.1 a 2.8, la desviación estándar pasa de 1.7 a 1.6 y el error estándar pasa de 0.13 a 0.12.

**Tabla 75. Estilo Compartir. Postest/Pretest**

<b>Medidas</b>	<b>Postest</b>	<b>Pretest</b>
<b>Mediana</b>	6	5
<b>Media</b>	6.3	5.4
<b>Varianza</b>	2.8	3.1
<b>Desviación Estándar</b>	1.6	1.7
<b>Error estándar</b>	0.12	0.13

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la Hipótesis 3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Se deriva la subhipótesis 3.2: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “compartir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 76. Estilo Compartir. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest del estilo "compartir" es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest del estilo "compartir" son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró un incremento del estilo compartir después del curso (Tabla 76).

### 5.3.3. Estilo Complacer

El estilo "complacer o calmarse" ante un conflicto hace referencia a comportamientos tales como enfatizar los puntos de acuerdo, anteponer el vínculo humano al desacuerdo, calmar los ánimos, renunciar a las propias opiniones o intereses condescendiendo, y ser considerado con los sentimientos del otro.

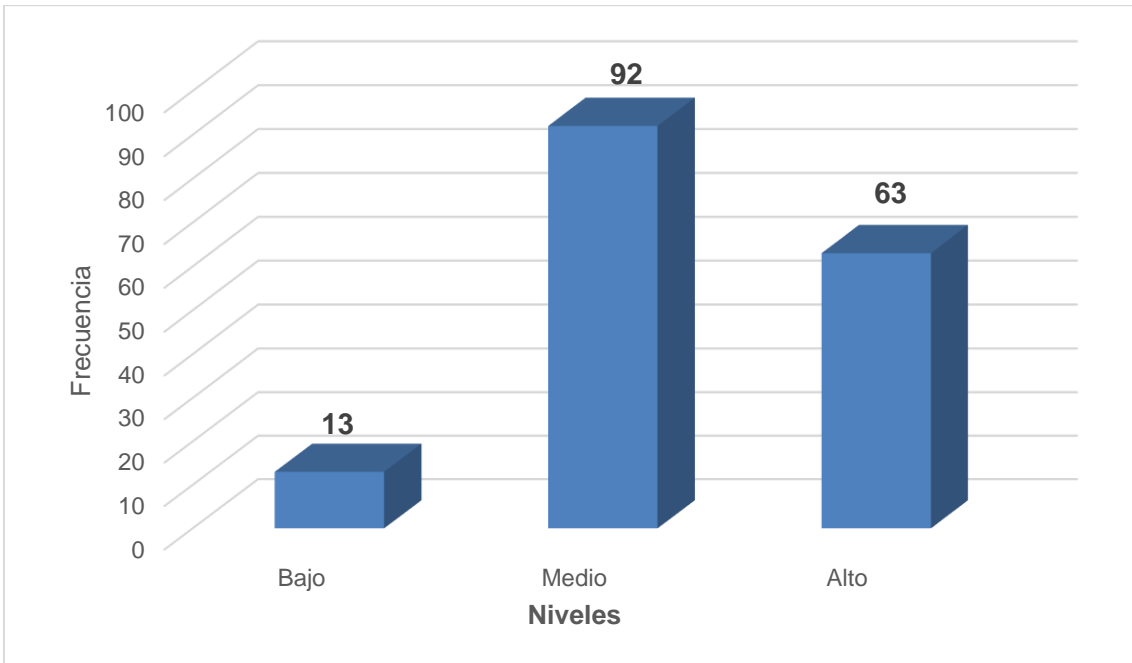
A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

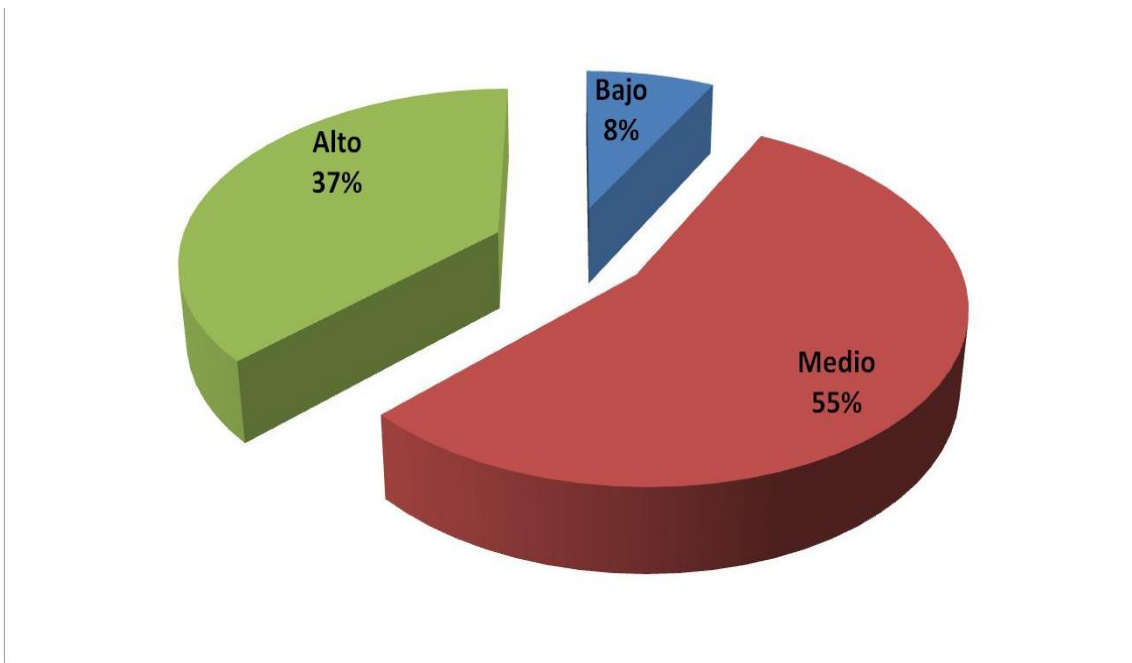
#### *Niveles*

En el Gráfico 148 se observa que en el pretest, 13 participantes se ubican en el nivel bajo del estilo "complacer", 92 sujeto se ubican en el nivel medio y 63 en el alto.



**Gráfico 148. Estilo Complacer por niveles. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales significa que 55% se ubican en el nivel medio, 37% en el alto y 8% en el bajo (Gráfico 149).



**Gráfico 149. Estilo Complacer por niveles. Pretest (%)**

El Gráfico 150 muestra los puntajes obtenidos en el pretest en el estilo “complacer” por género.

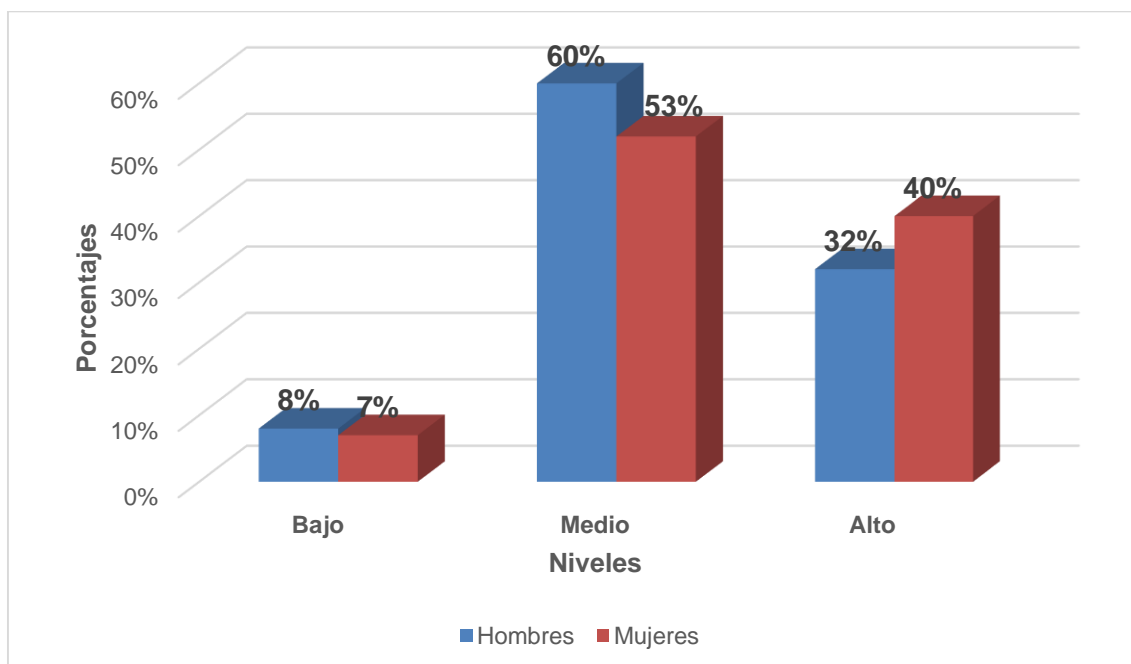
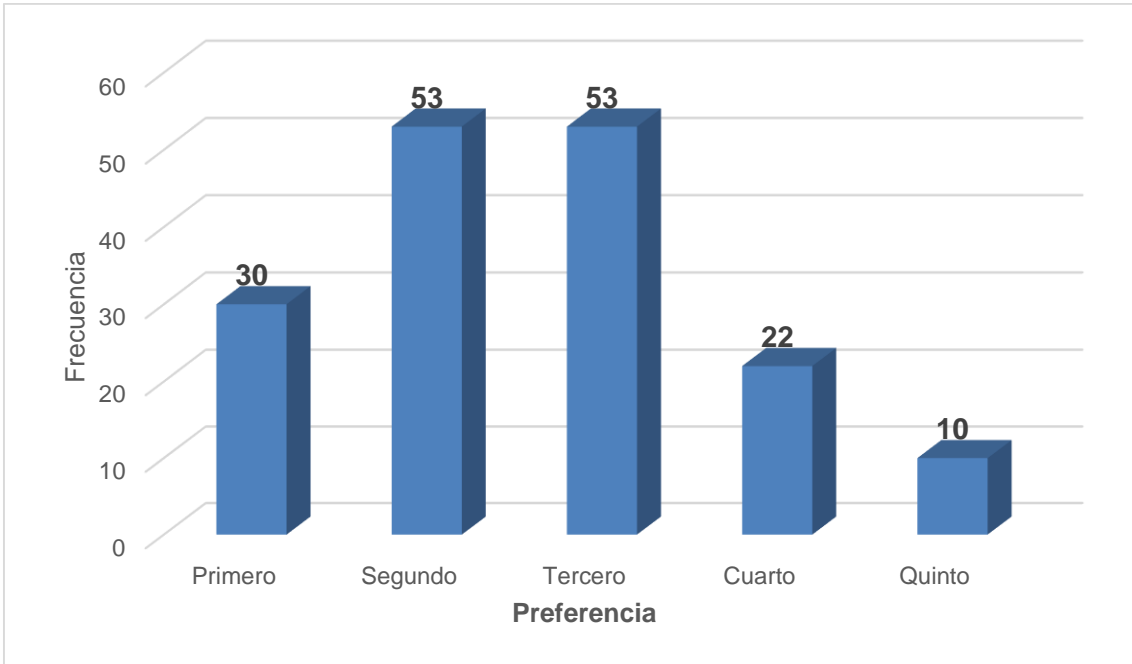


Gráfico 150. Estilo Complacer. Género. Niveles. Pretest (%)

Se observa que el 8% de los varones se ubican en el rango bajo, 60% en el medio y 32% en el alto. El 7% de las mujeres se ubica en el rango bajo, 53% en el medio y 40% en el alto.

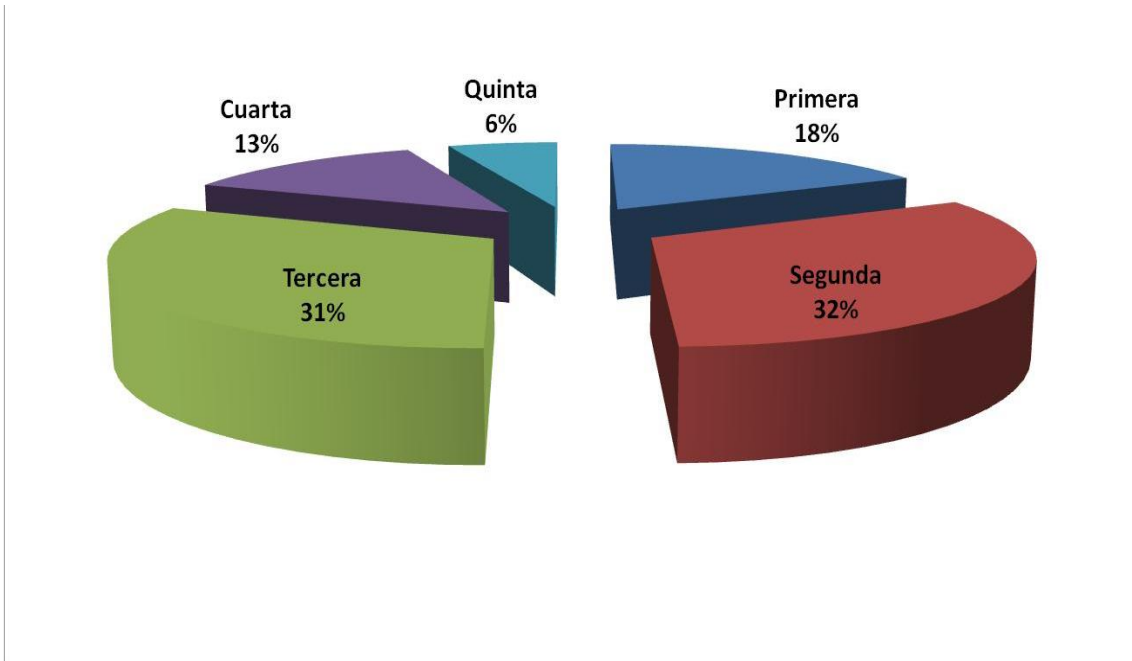
### *Preferencia*

De acuerdo a las preferencias por el estilo “complacer” en el pretest se encuentra que 30 sujetos lo consideran como su primera elección, 53 como su segunda elección, 53 como su tercera elección, 22 como la cuarta y 10 como la quinta (Gráfico 151).



**Gráfico 151. Estilo Complacer por preferencias. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 152 que 32% eligen el estilo “complacer” en segundo lugar, 31% en tercer lugar, 18% como primera preferencia, 13% como cuarta preferencia y 6% como la quinta elección.



**Gráfico 152. Estilo Complacer por preferencias. Pretest (%)**

En el pretest se observa que el 21% de los varones y el 16% de las mujeres eligen el estilo “complacer” como primera preferencia, 29% de los varones y 34% de las mujeres como segunda preferencia, 39% de los varones y 27% de las mujeres como tercera, 8% de los varones y 16% de las mujeres como cuarta preferencia y 3% de los varones y 7% de las mujeres como quinta preferencia (Gráfico 153).

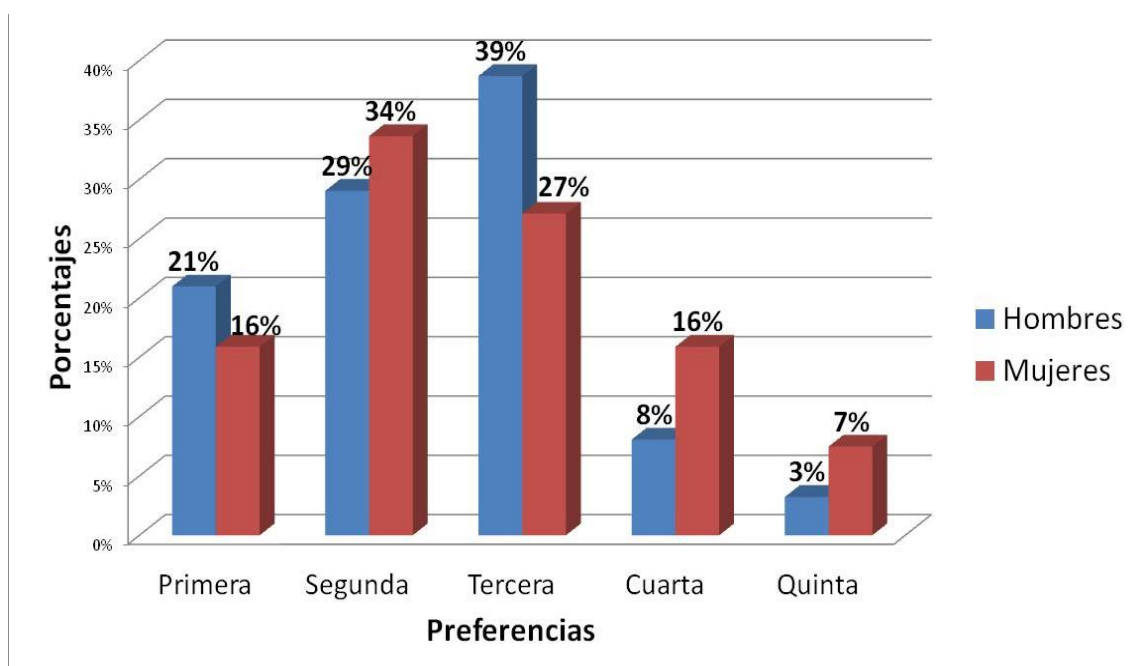


Gráfico 153. Estilo Complacer. Género. Preferencias. Pretest (%)

#### B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para el pretest en el estilo “complacer” es de 6, la media es de 5.9, la varianza de 3.5, la desviación estándar de 1.9 y el error estándar de 0.14 (Tabla 77).

Tabla 77. Estilo Complacer. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Estilo complacer	6	5.9	3.5	1.9	0.14

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

#### Niveles

Respecto a los niveles, en el Gráfico 154 se observa que en el postest 18 participantes se ubican en el nivel bajo del estilo “complacer”, 97 sujetos en el nivel medio y 53 en el alto.

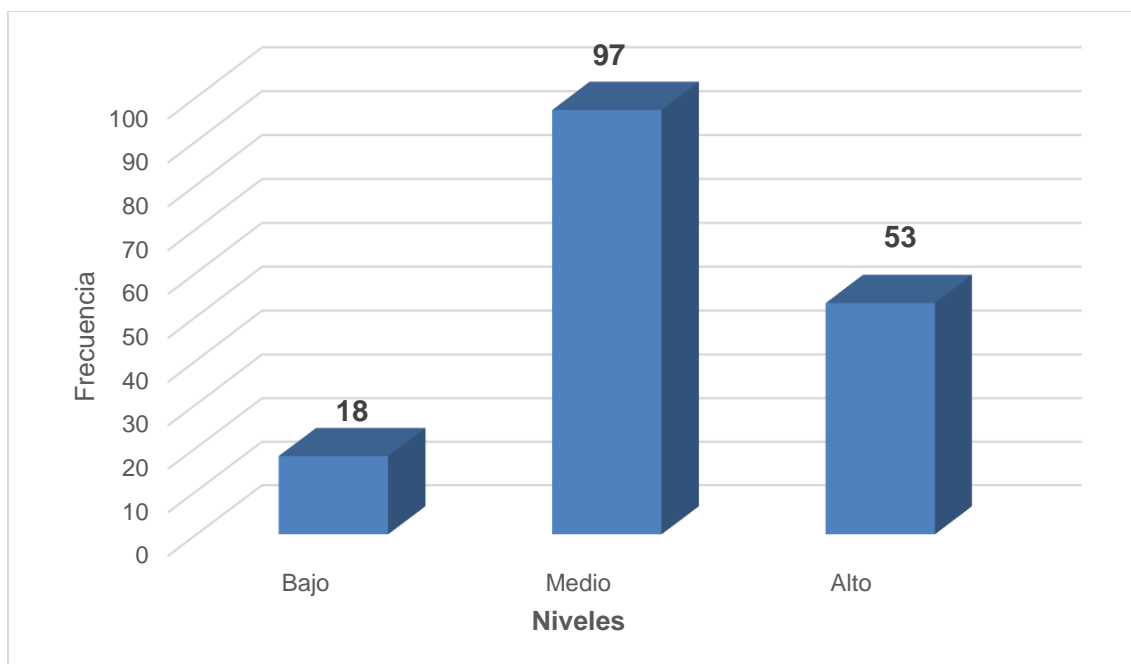


Gráfico 154. Estilo Complacer por niveles. Postest (Frec.)

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 155 que en el postest el 58% se ubica en el nivel medio respecto al estilo “complacer”, 31% en el alto y 11% en el bajo.



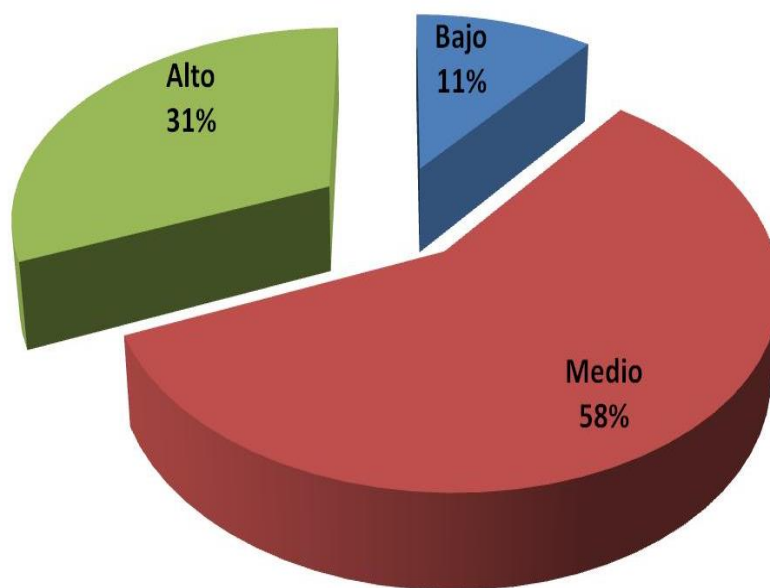


Gráfico 155. Estilo Complacer por niveles. Posttest (%)

En cuanto el género, 8% de los varones se ubica en el rango bajo, 55% en el medio y 37% en el alto. El 12% de las mujeres se ubica en el rango bajo del estilo “complacer”, 60% en el rango medio y 28% en el alto (Gráfico 156).

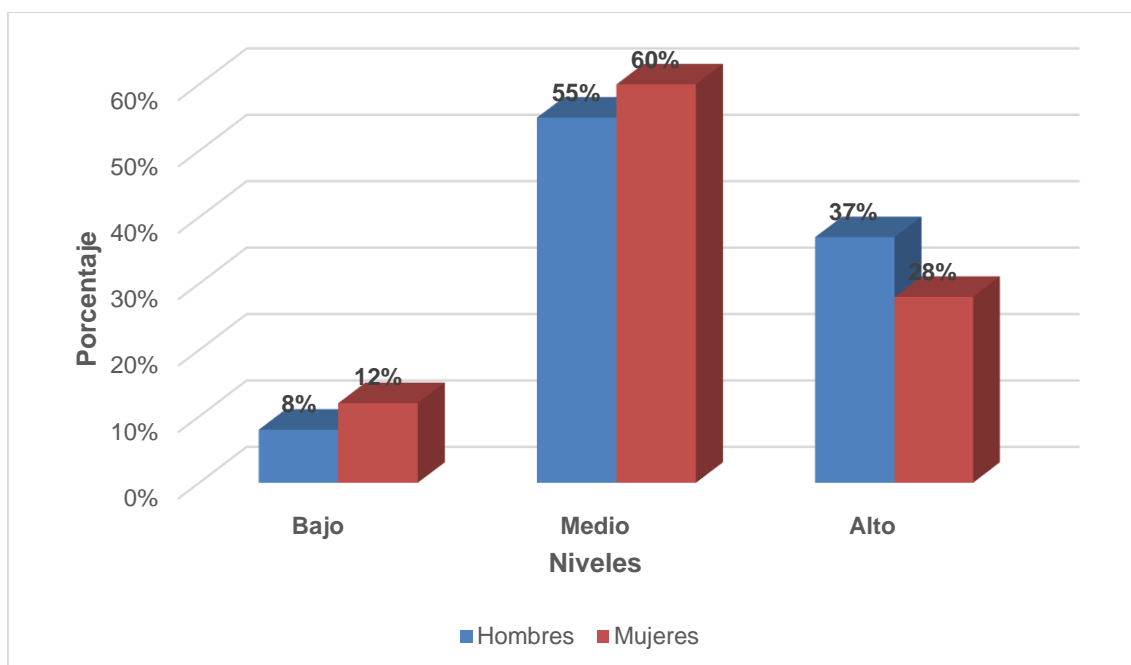


Gráfico 156. Estilo Complacer. Género. Niveles. Posttest (%)

## Preferencia

Respecto a las preferencias, se encuentra que en el posttest, 37 sujetos eligen el estilo “complacer” en primer lugar, 49 sujetos en segundo lugar, 45 en tercer lugar, 23 en cuarto y 14 en quinto (Gráfico 157).

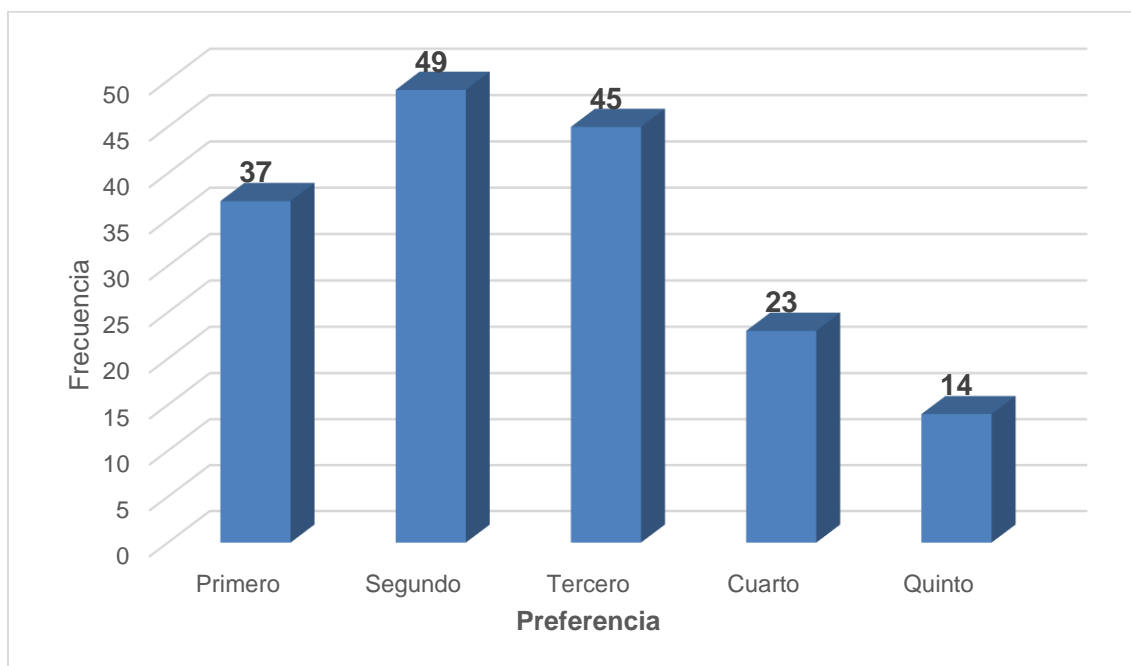
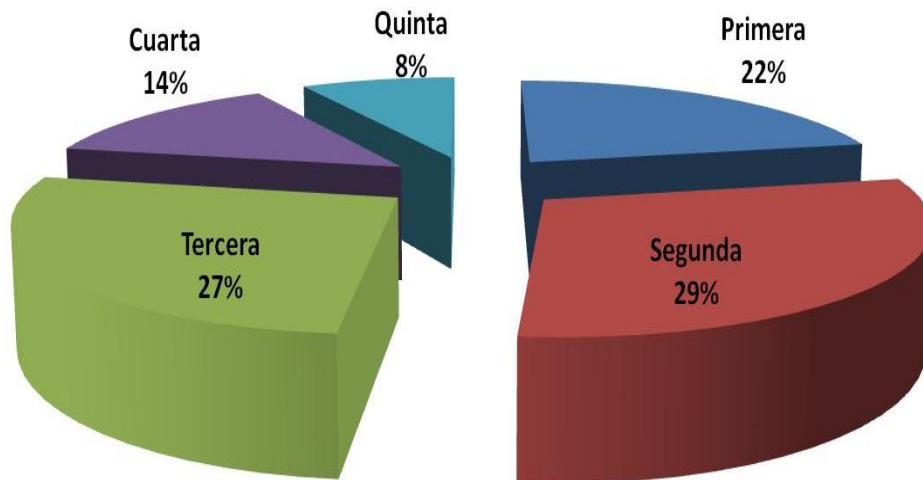


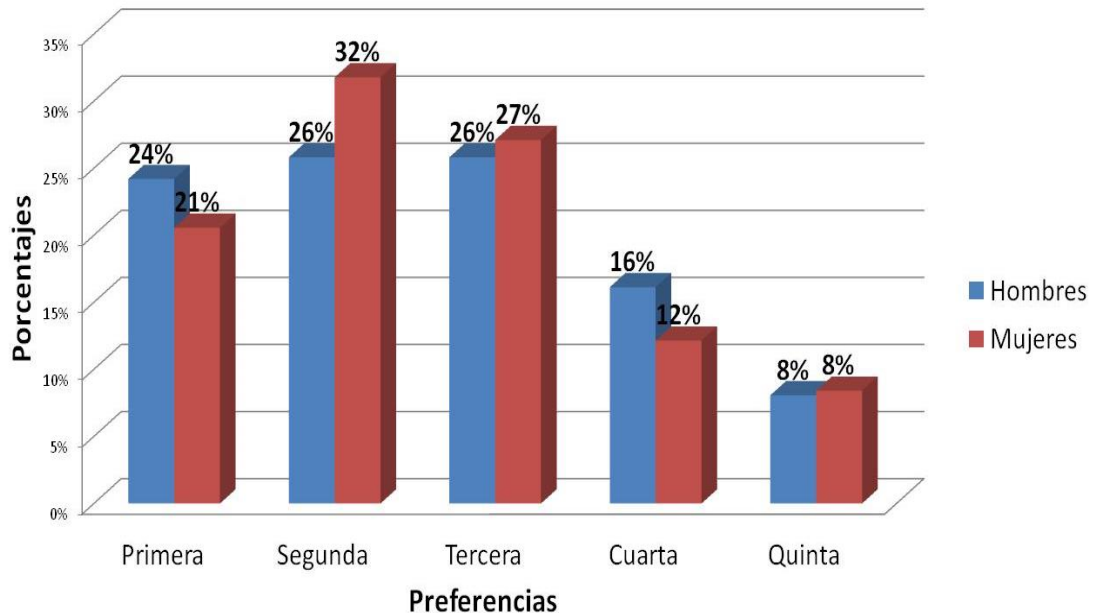
Gráfico 157. Estilo Complacer por preferencias. Posttest (Frec.)

En términos porcentuales significa que el 29% de los participantes eligen el estilo “complacer” como segunda preferencia, el 27% como tercera preferencia, 22% como primera, 14% como cuarta y 8% como quinta (Gráfico 158).



**Gráfico 158. Estilo Complacer por preferencias. Postest (%)**

El Gráfico 159 muestra que en el postest, el 24% varones elige el estilo “complacer” en primer lugar, 26% en segundo lugar, 26% en tercero, 16% en cuarto y 8 en quinto.



**Gráfico 159. Estilo Complacer. Género. Preferencias. Postest (%)**

Las mujeres eligen el estilo “complacer” en el postest como sigue: 21% como primera preferencia, 32% como segunda, 27% como tercera, 12% como cuarta y 8% como quinta preferencia.

## B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

En el postest, el estilo “complacer” obtiene una mediana de 6, una media de 5.8, una varianza de 3.1, una desviación estándar de 1.7 y un error estándar de 0.13 (Tabla 78).

Tabla 78. Estilo complacer. Postest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error Estándar Postest
Estilo complacer	6	5.8	3.1	1.7	0.13

### *Prueba estadística*

Al comparar los resultados del pretest y el postest para el estilo “complacer”, en función a los rangos, se observa que después del curso el rango bajo pasa de 13 a 18 sujetos, el rango medio se incrementa de 92 a 97 sujetos y el rango alto se reduce de 63 a 53 sujetos (Gráfico 160).

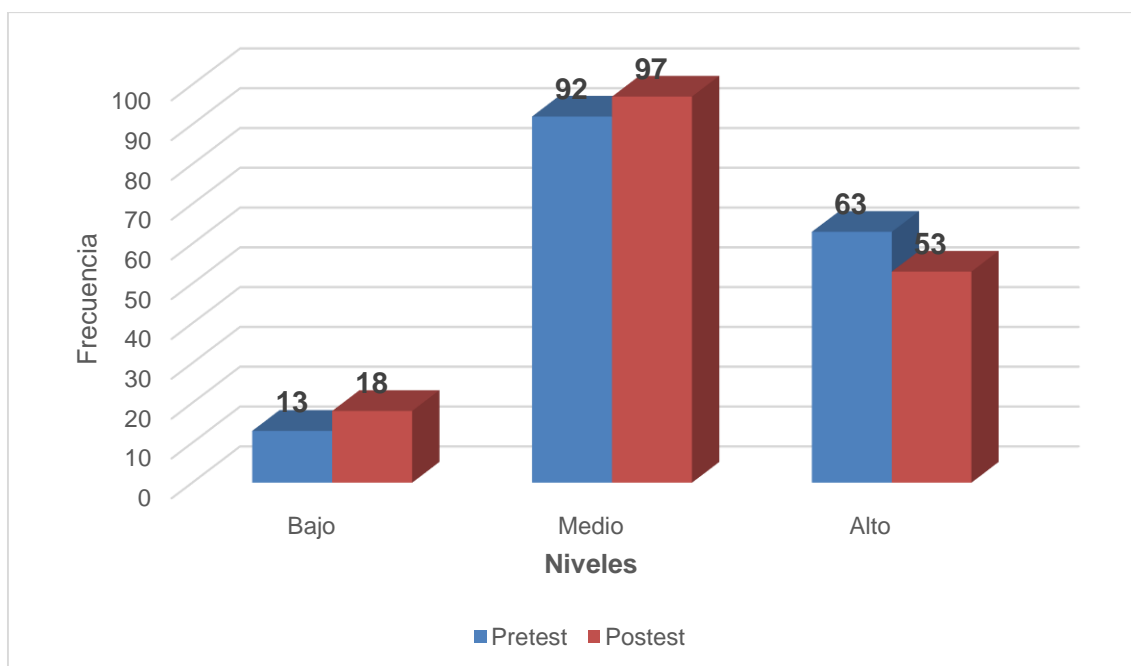
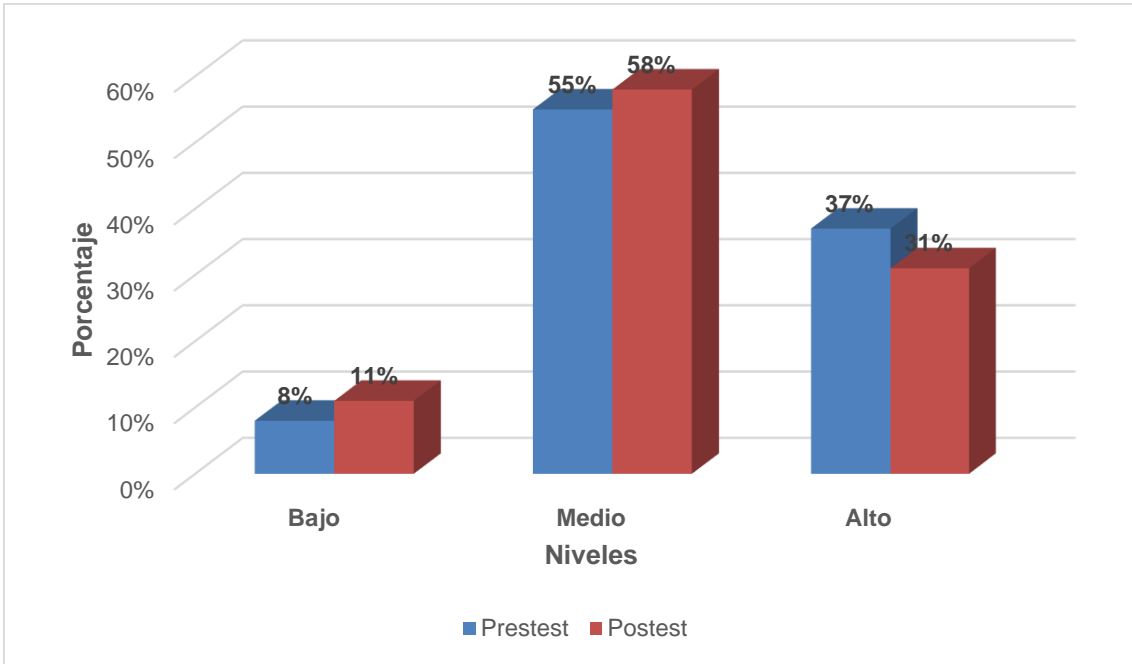


Gráfico 160. Estilo Complacer por niveles. Pretest/Postest (Frec.)

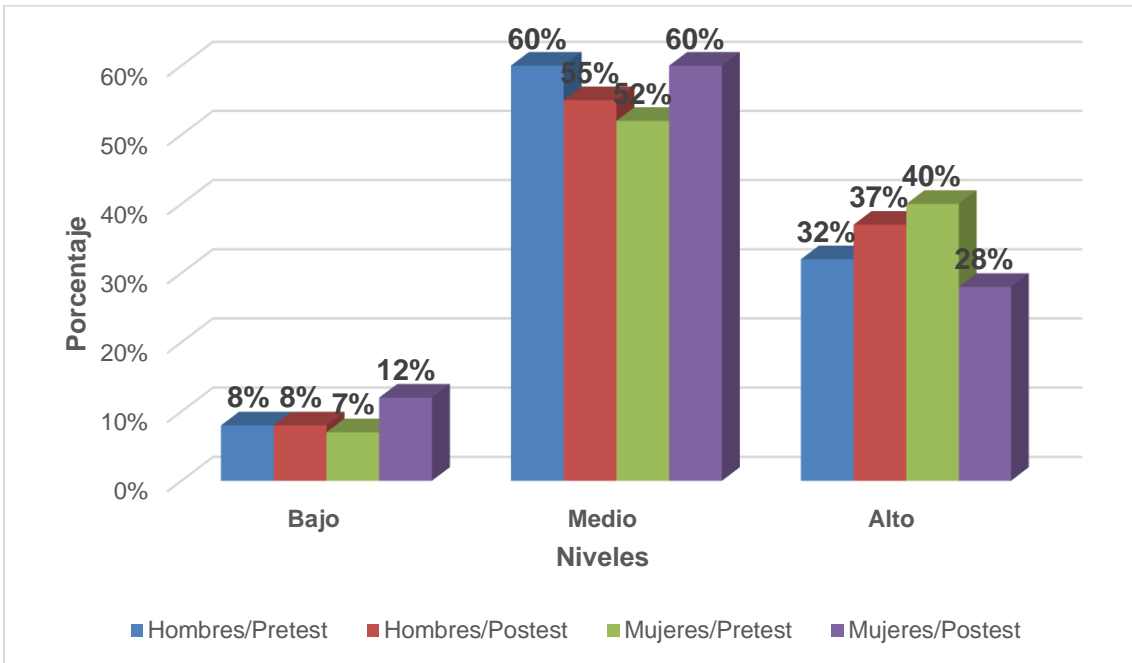
En términos porcentuales el rango bajo pasa después del curso de 8% a 11%, el rango medio sube de 55% a 58% y el alto baja de 37% a 31% (Gráfico 161).



**Gráfico 161. Estilo Complacer por niveles. Pretest/Postest (%)**

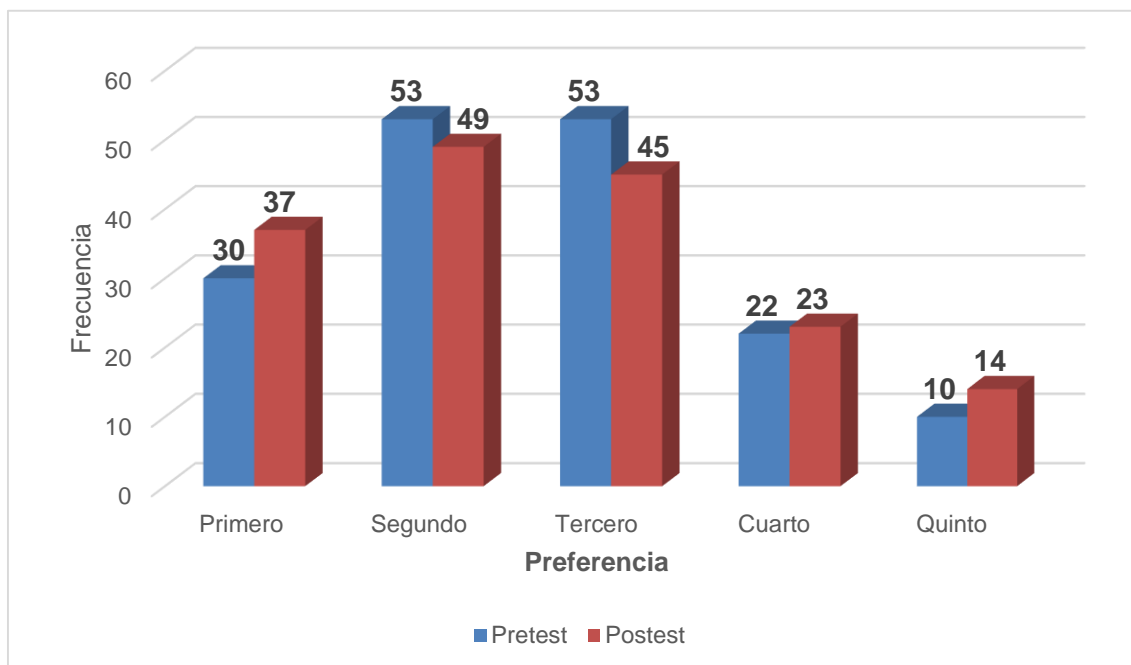
El Gráfico 162 muestra que después del curso los varones se mantienen en 8% en el rango bajo del estilo “complacer”, bajan de 60% a 55% en el rango medio y suben de 32% a 37% en el rango alto.

Las mujeres suben de 2% a 12% en el rango bajo del estilo “complacer”, de 52% a 60% en el rango medio y disminuyen del 40% al 28% en el alto.



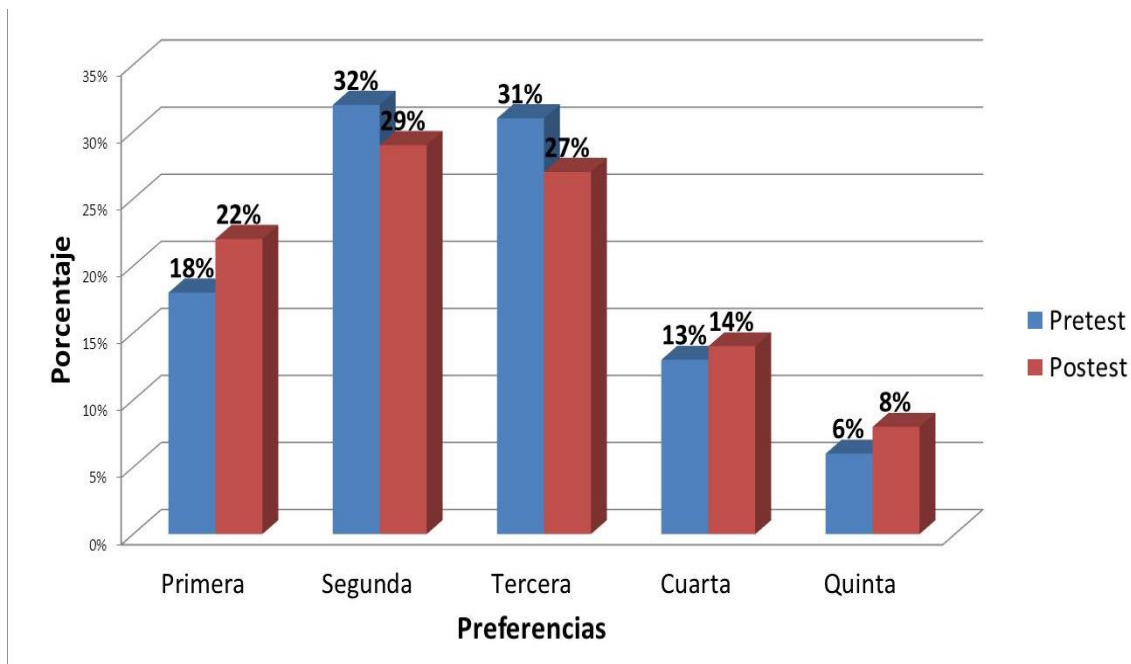
**Gráfico 162. Complacer. Género. Niveles. Pretest/Postest (%)**

En relación a las preferencias, después del curso, se pasa de 30 a 37 sujetos que eligen el estilo “complacer” en primer lugar, de 54 a 50 sujetos que lo eligen en segundo lugar, de 53 a 45 sujetos en tercer lugar, de 22 a 23 elecciones como cuarta preferencia y de 10 a 14 como quinta preferencia (Gráfico 163).



**Gráfico 163. Estilo Complacer por preferencias. Pretest/Postest (Frec.)**

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 164 que después del curso prefirieron el estilo complacer en primer lugar 22% de los participantes, cuatro puntos porcentuales más que el 18% del pretest. 32% lo prefirieron en segundo lugar en el pretest contra el 29% del postest, el 31% en el pretest contra el 27% en el postest en el tercer lugar. Para el 13% del pretest y el 14% del postest es su cuarta preferencia, y para el 6% del pretest y el 8% del postest su quinta preferencia.



**Gráfico 164. Estilo Complacer por preferencias. Pretest/Postest (%)**

Al comparar las preferencias por el estilo “complacer” en función al género, se observa en el Gráfico 165, que los varones pasan de 21% a 24% después del curso en la primera preferencia del estilo “complacer”, del 29% al 26% como segunda preferencia, del 39% al 26% como tercera, 8% a 16% de cuarta y de 3% a 8% como quinta preferencia.

El 16% de las mujeres eligen en primer lugar el estilo “complacer” en el pretest viéndose incrementado este porcentaje en el postest a 21%. Como segunda preferencia es elegida por el 34% de las mujeres en el pretest y por el 32% en el postest. La tercera preferencia se mantiene con el mismo porcentaje en los dos momentos de evaluación (27%); el 16% de las mujeres en el pretest y el 12% en el postest eligen el estilo “complacer” en el cuarto lugar, y en quinto lugar pasa de 7% en el pretest a 8% en el postest.

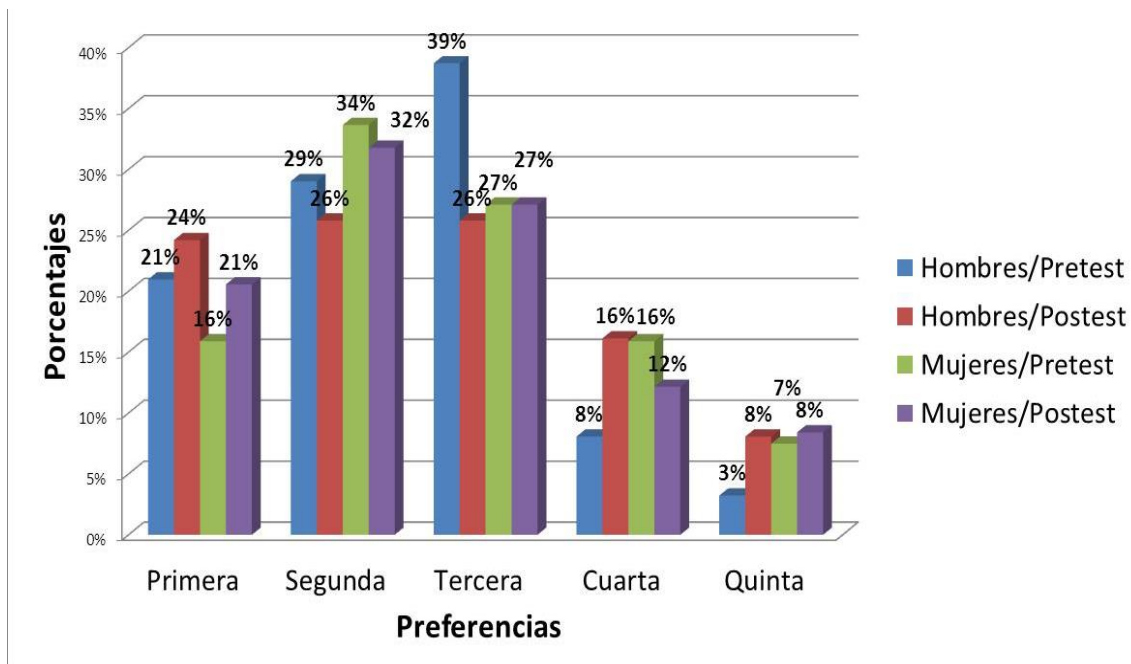


Gráfico 165. Estilo Complacer. Género. Preferencias. Pretest/Postest (%)

La mediana para el estilo “complacer” tanto en el pretest como en el postest es de 6, la media pasa de 5.9 a 5.8, la varianza de 3.5 en el pretest y 3.1 en el postest, la desviación estándar es de 1.9 en el pretest y de 1.7 en el postest. El error estadístico pasa de 0.14 a 0.13 (Tabla 79).

Tabla 79. Estilo Complacer. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	6	6
Media	5.8	5.9
Varianza	3.1	3.5
Desviación Estándar	1.7	1.9
Error estándar	0.13	0.14

### Prueba Wilcoxon-Friedman

Partiendo de la Hipótesis 3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de



preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Se deriva la subhipótesis 3.3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite mantener en el mismo nivel el estilo “complacer” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 80. Estilo Complacer. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest del estilo “complacer” es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.666	Se conserva la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest del estilo “complacer” son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.556	Se conserva la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a aceptar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se mantuvo en el mismo nivel el estilo complacer después del curso (Tabla 80)

#### **5.3.4. Estilo Colaborar**

El estilo “colaborar o resolver” al manejar un conflicto consiste en tratar de remediar un desacuerdo a través del diálogo y mediante la participación de las partes involucradas, poniendo al descubierto los puntos en los que se disiente, siendo frontal en el abordaje de las diferencias, y buscando llegar a soluciones en las que todos se vean beneficiados o en los que los costos sean los más bajos para todos los involucrados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

## Pretest

### A. Distribución de frecuencia

#### Niveles

Respecto a los niveles, en el Gráfico 166 se observa que en el pretest 83 participantes se ubican en el nivel bajo del estilo “colaborar”, 81 sujetos en el rango medio y 4 en el alto.

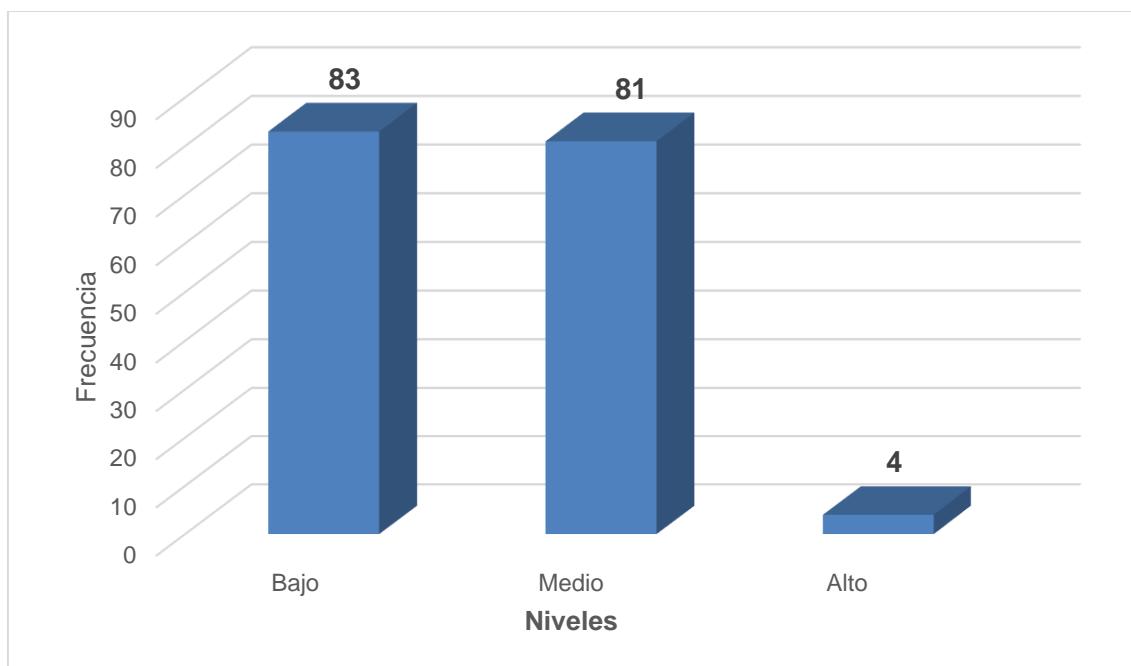


Gráfico 166. Estilo Colaborar por niveles. Pretest (Frec.)

En términos porcentuales se observa en el Gráfico 167 que en el pretest el 50% se ubica en el rango bajo del estilo “colaborar”, el 48% en el medio y 2% en el alto.

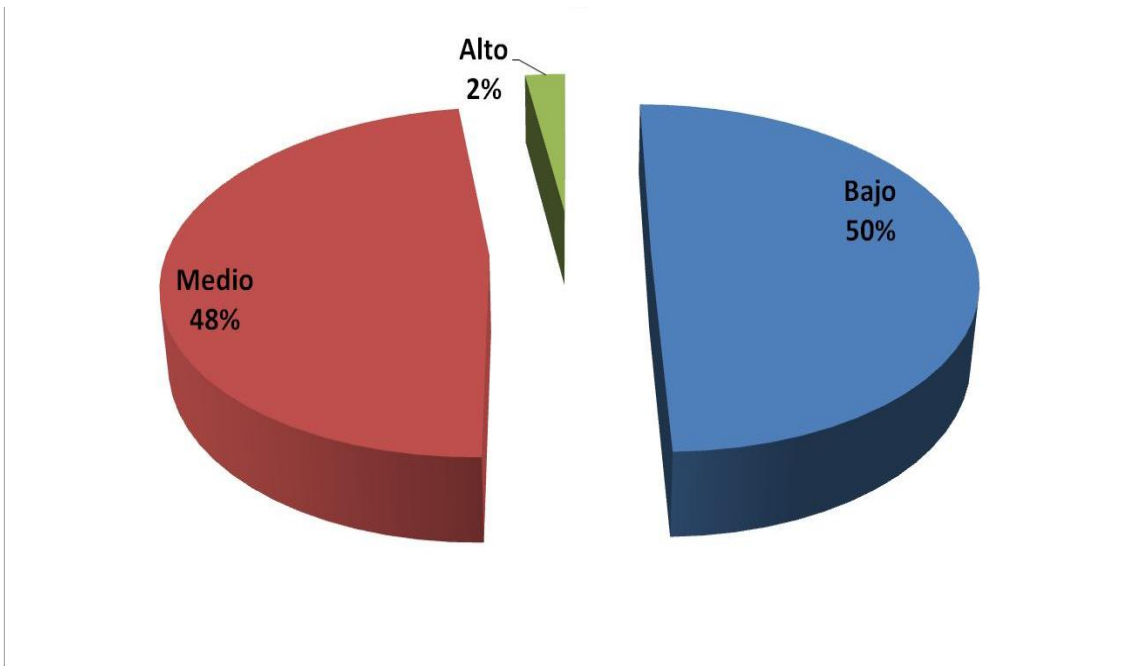


Gráfico 167. Estilo Colaborar por niveles. Pretest (%)

Respecto al género, se observa en el Gráfico 168 que en el pretest, el 54% de los varones se ubica en el rango bajo, el 44% en el medio y el 2% en el alto. Por su parte, el 47% de las mujeres se ubica en el rango bajo, 50% en el medio y 3% en el alto.

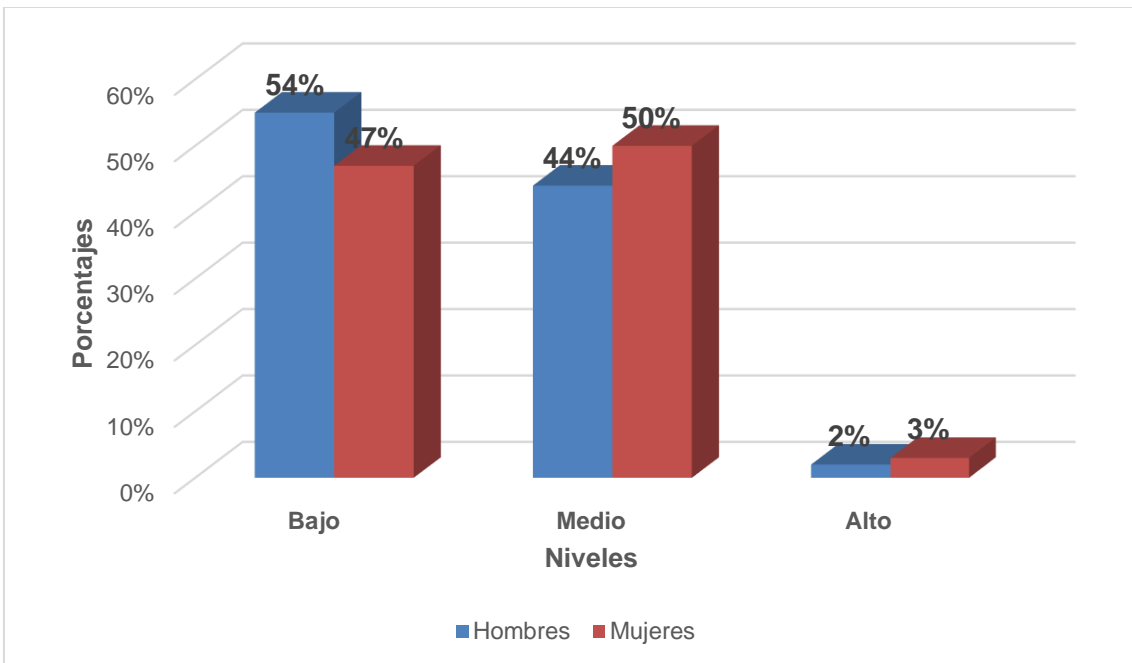
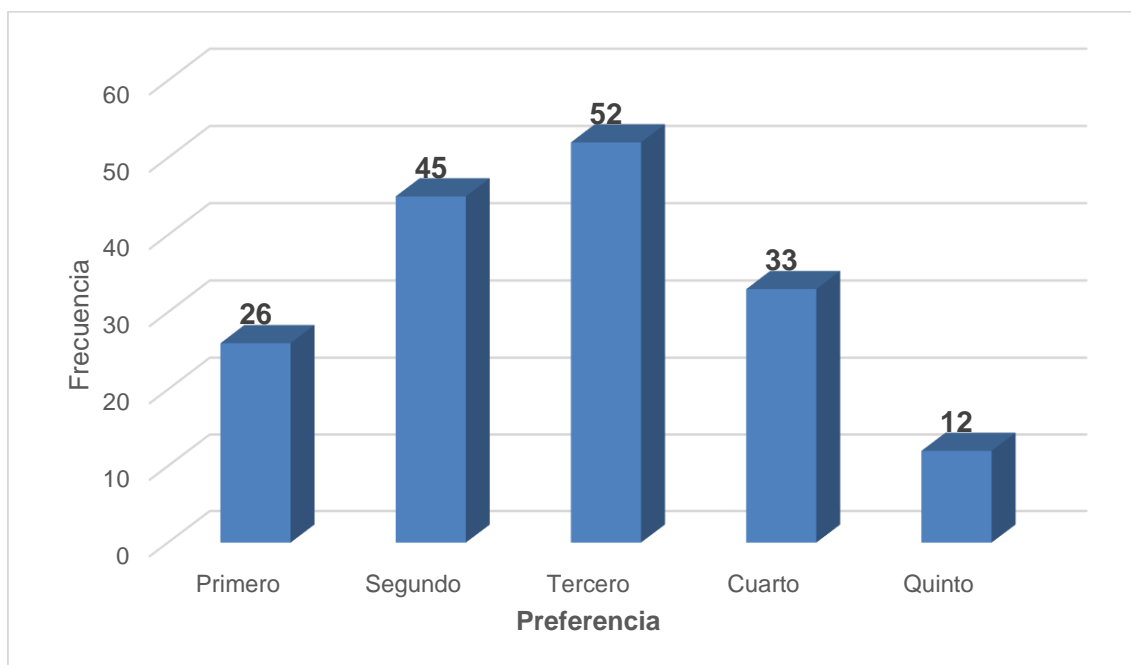


Gráfico 168. Estilo Colaborar. Género. Niveles. Pretest (%)

### *Preferencia*

En cuanto a las preferencias, se observa en el Gráfico 169 que 26 sujetos prefirieron el estilo “colaborar” en primer lugar, 45 sujetos en segundo lugar, 52 sujetos en tercer lugar, 33 en cuarto y 12 sujetos en quinto lugar.



**Gráfico 169. Estilo Colaborar por preferencias. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales significa que el 31% prefirieron en tercer lugar el estilo “colaborar”, 27% en segundo lugar, 20% en cuarto lugar, 15% en primer lugar y 7% en quinto lugar (Gráfico 170).

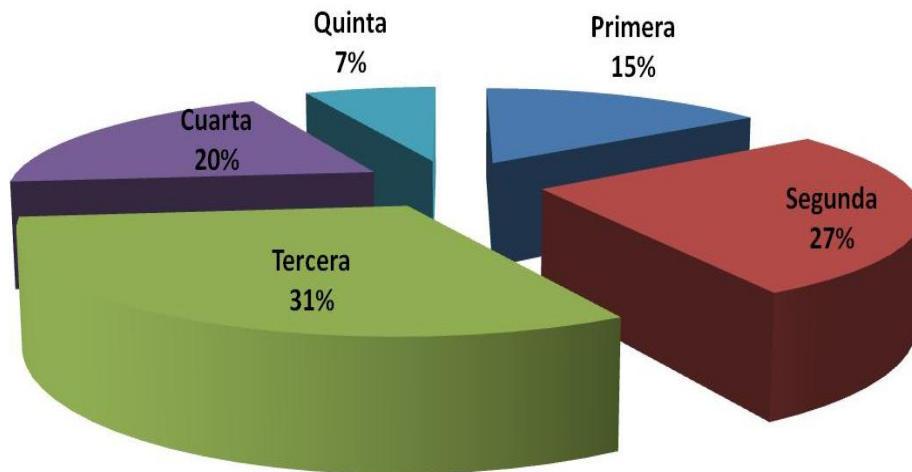


Gráfico 170. Estilo Colaborar por preferencias Pretest (%)

El Gráfico 171 muestra que en el pretest el 19% de los varones elige en primer lugar el estilo “colaborar”, el 24% en segundo lugar, 24% en tercero, 23% en cuarto y 10% en quinto.

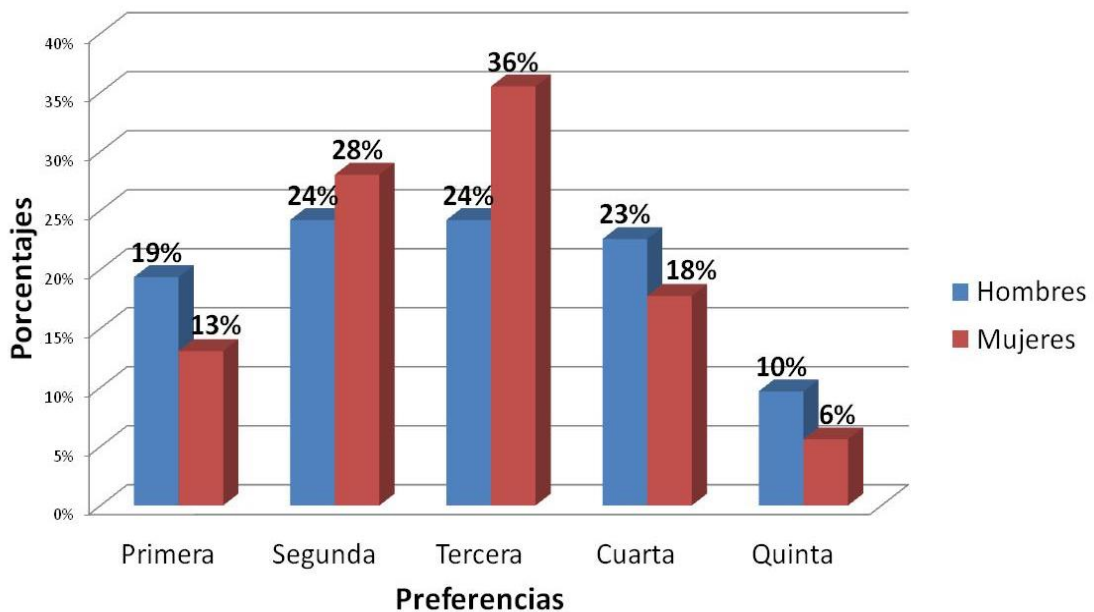


Gráfico 171. Estilo Colaborar. Género. Preferencias. Pretest (%)

Las mujeres eligen en el pretest el estilo “colaborar” como sigue: 13% como primera preferencia, 28% como segunda, 36% como tercera, 18% como cuarta y 6% como quinta preferencia.

B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

En el pretest, el estilo “colaborar” obtiene una mediana de 6, una media de 5.4, una varianza de 3.8, una desviación estándar de 1.9 y un error estándar de 0.15 (Tabla 81).

**Tabla 81. Estilo Colaborar. Pretest**

Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
<b>Estilo colaborar</b>	6	5.4	3.8	1.9	0.15

*Postest*

A. Distribución de frecuencia

*Niveles*

En el postest, 99 participantes se ubican en el nivel bajo del estilo “colaborar”, 59 sujetos en el nivel medio y 10 en el alto (Gráfico 172).

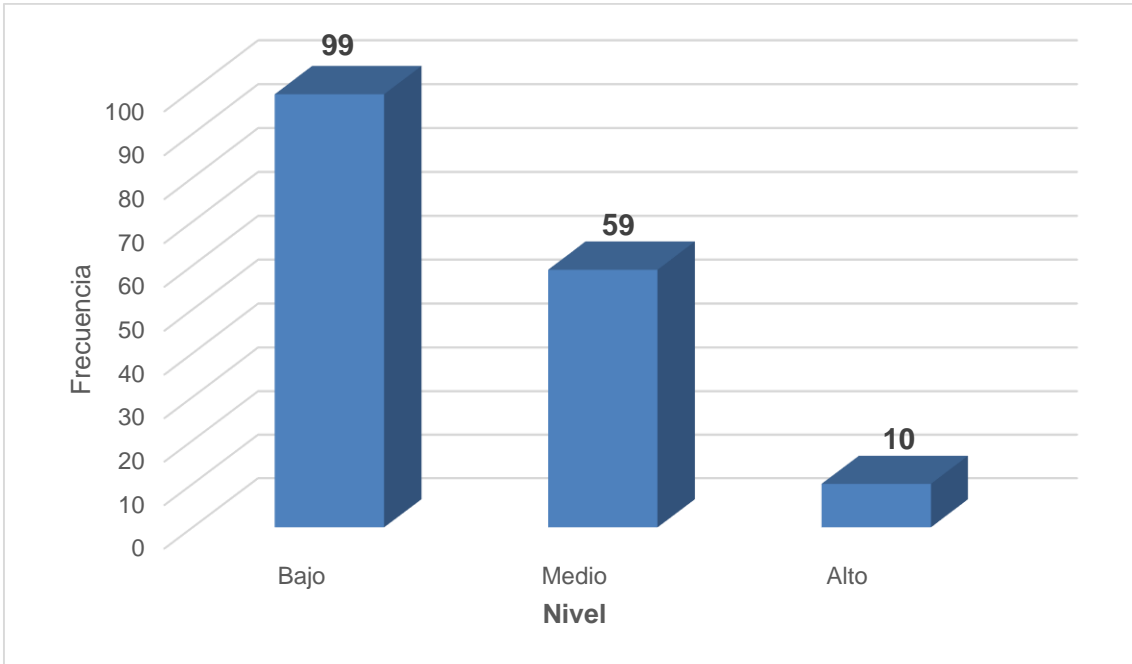


Gráfico 172. Estilo Colaborar por niveles. Posttest (Frec.)

El Gráfico 173 muestra que en términos porcentuales significa que el 59% de los sujetos se ubican en el nivel bajo en relación al estilo “colaborar”, el 35% en el medio y 6% en el alto.

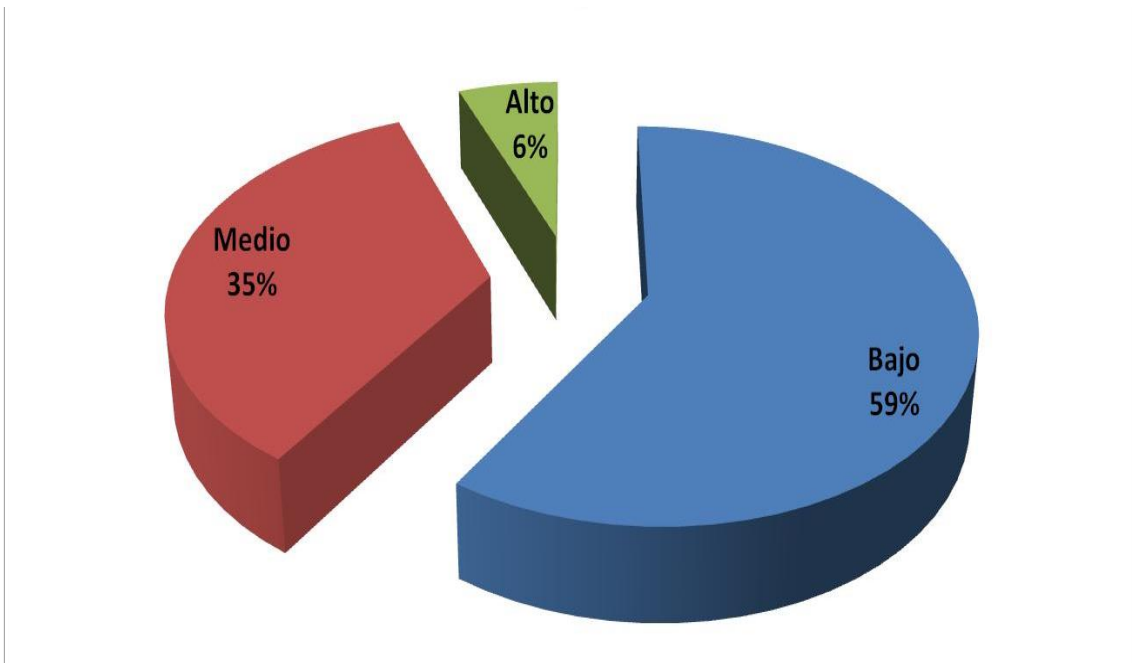


Gráfico 173. Estilo Colaborar por niveles. Posttest (%)

El Gráfico 174 muestra que respecto al género, en el postest, el 55% de los varones se ubica en el rango bajo, el 35% en el medio y el 10% en el alto. Por su parte, el 62% de las mujeres se ubica en el rango bajo, 35% en el medio y 4% en el alto.

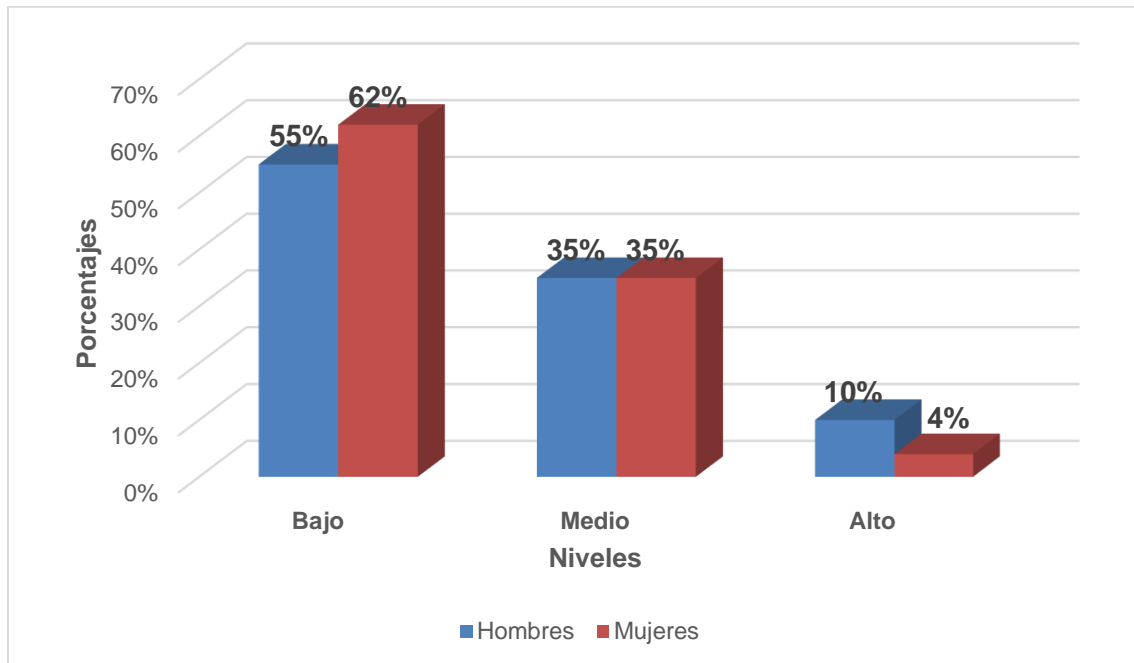
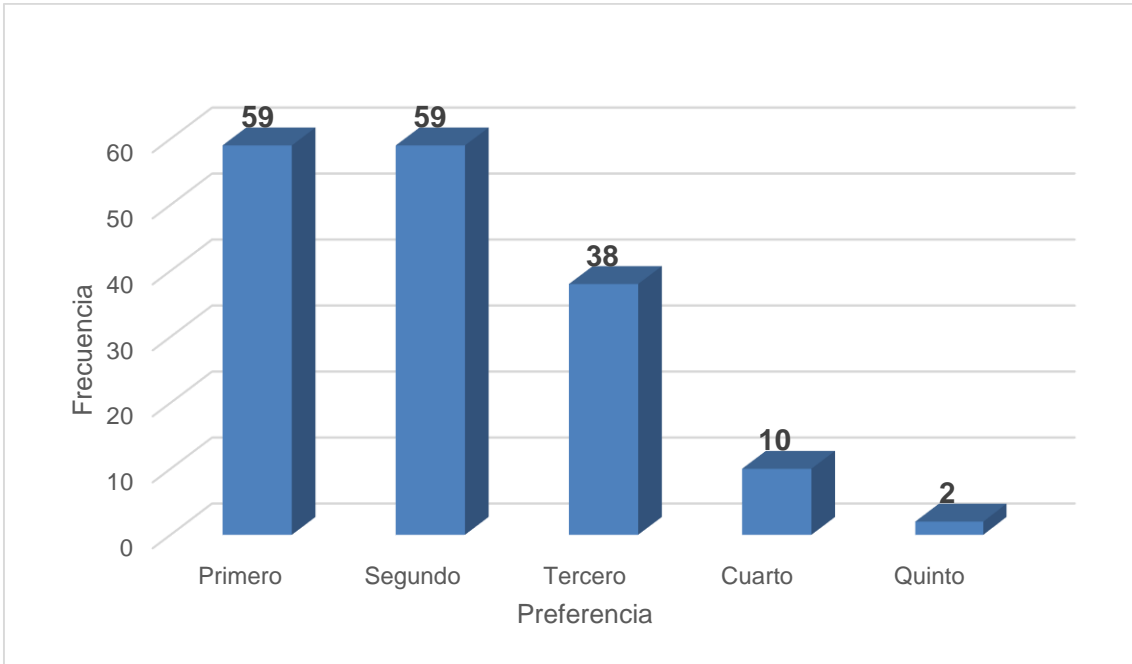


Gráfico 174. Estilo Colaborar. Género. Niveles. Postest (%)

### *Preferencia*

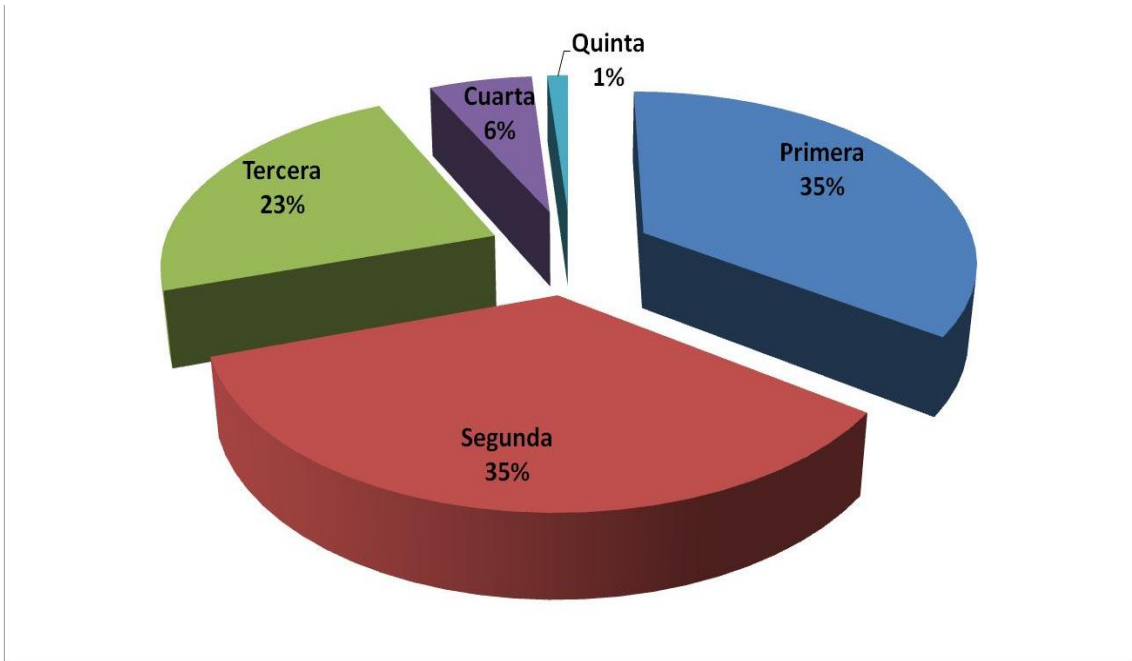
El Gráfico 175 muestra la distribución de las preferencias por el estilo “colaborar” en el postest. Se observa que 59 sujetos prefieren al estilo “colaborar” en primer lugar, 59 sujetos en segundo lugar, 38 sujetos en tercer lugar, 10 en cuarto y 2 sujetos en quinto lugar.





**Gráfico 175. Estilo Colaborar por preferencias. Posttest (Frec.)**

El Gráfico 176 muestra que en términos porcentuales significa que el 35% prefieren el estilo “colaborar” en primer lugar, 35% en segundo lugar, 23% en tercer lugar, 6% en cuarto lugar y 1% en quinto lugar.



**Gráfico 176. Estilo Colaborar por preferencias. Posttest (%)**

En el Gráfico 177 se observa que en el postest, el 31% de los varones elige el estilo “colaborar” en primer lugar, el 26% en segundo lugar, 34% en tercero, 8% en cuarto y 2% en quinto.

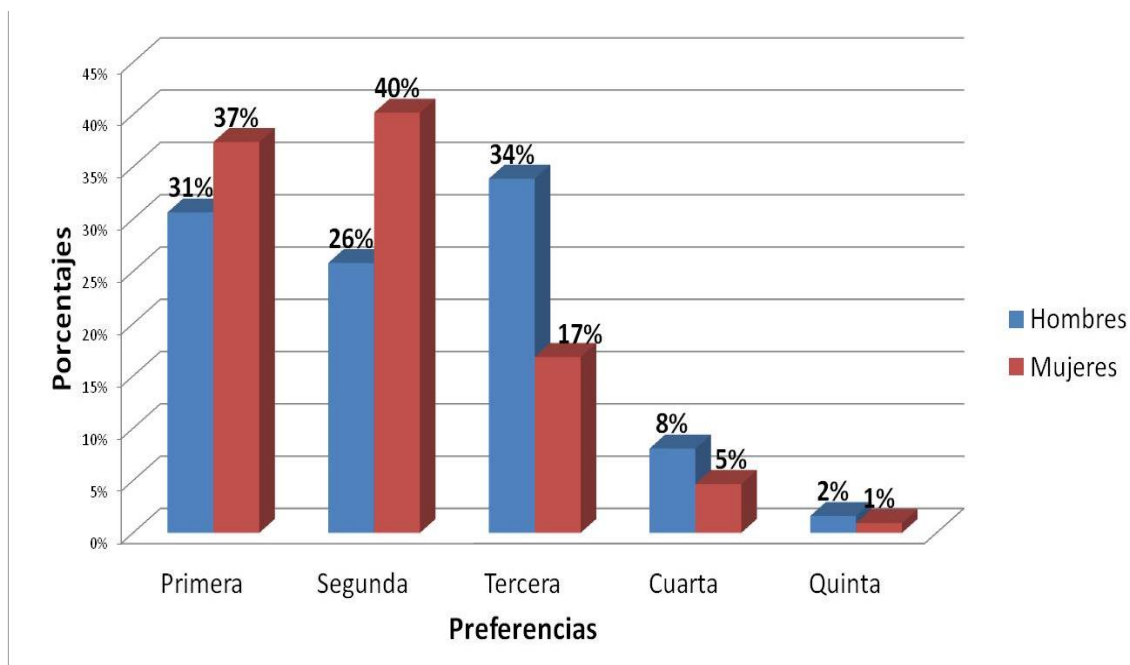


Gráfico 177. Estilo Colaborar. Género. Preferencias. Postest (%)

El 37% elige el estilo “colaborar” en el postest como primera preferencia, 40% como segunda, 17% como tercera, 5% como cuarta y 1% como quinta preferencia.

#### B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

El estilo “colaborar” obtiene en el postest, como se observa en la Tabla 82, una mediana de 6, una media de 6.6, una varianza de 5.3, una desviación estándar de 1.5 y un error estándar de 0.11.

Tabla 82. Estilo Colaborar. Pretest

Aspecto evaluado	Mediana postest	Media postest	Varianza postest	Desviación estándar Postest	Error estándar Postest
Estilo colaborar	6	6.6	5.3	1.5	0.11

### Prueba estadística

La comparación de los niveles obtenidos en el pretest y en el postest para el estilo “colaborar” muestra que el nivel bajo se incrementa de 83 a 99 sujetos, el medio pasa de 81 a 59 sujetos y el nivel alto se incrementa de 4 a 10 sujetos (Gráfico 178).

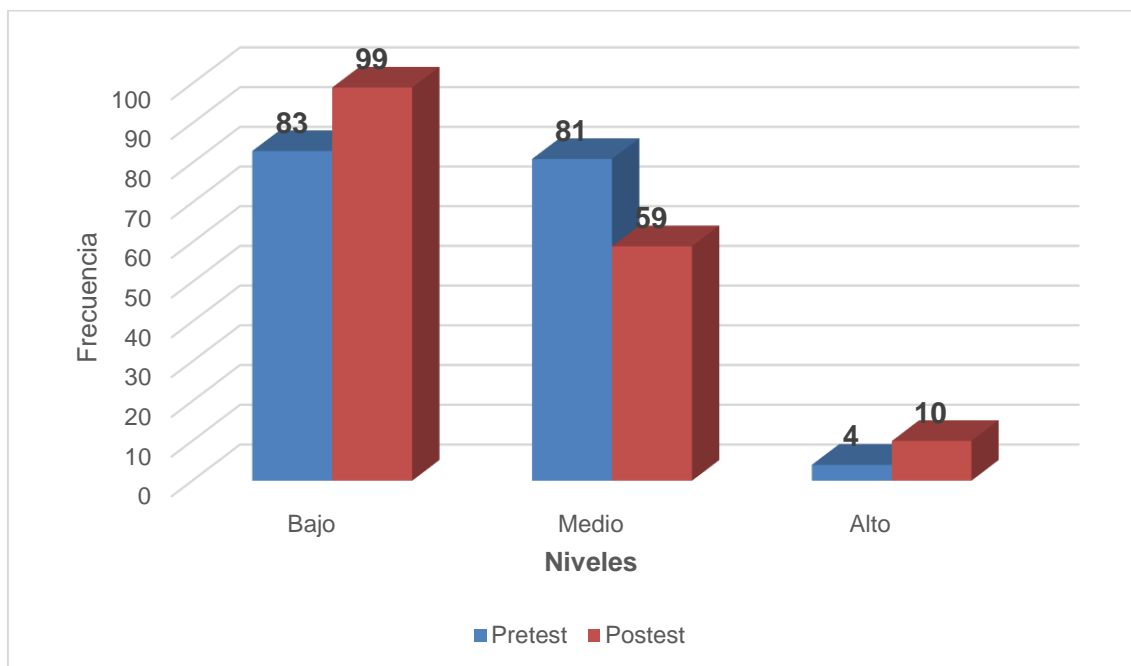
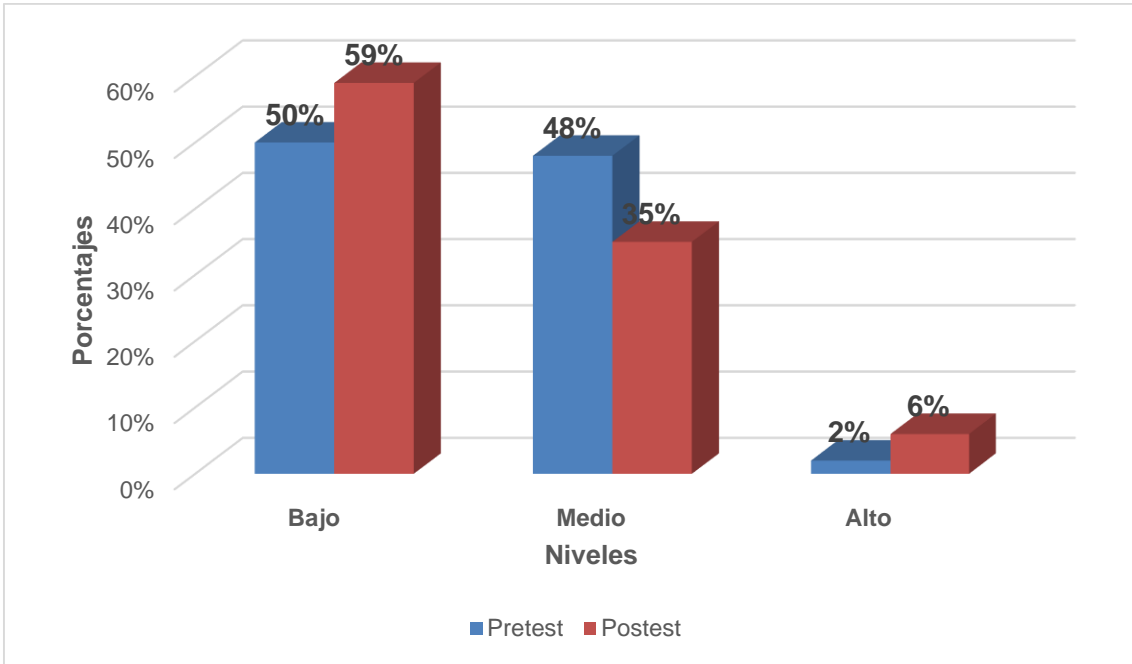


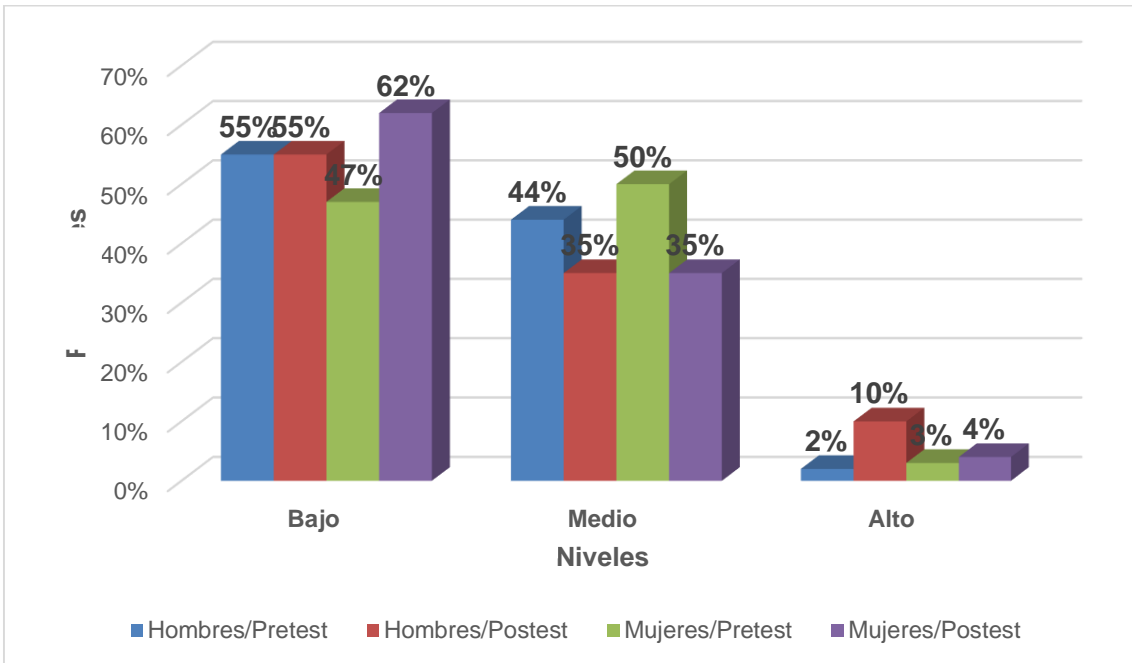
Gráfico 178. Estilo Colaborar por niveles. Pretest/Postest (Frec.)

El Gráfico 179 muestra esta distribución en términos porcentuales. Así, el nivel bajo pasa de 50% a 59%, el medio bajo de 48% a 35% y el nivel alto aumenta de 2% a 6%.



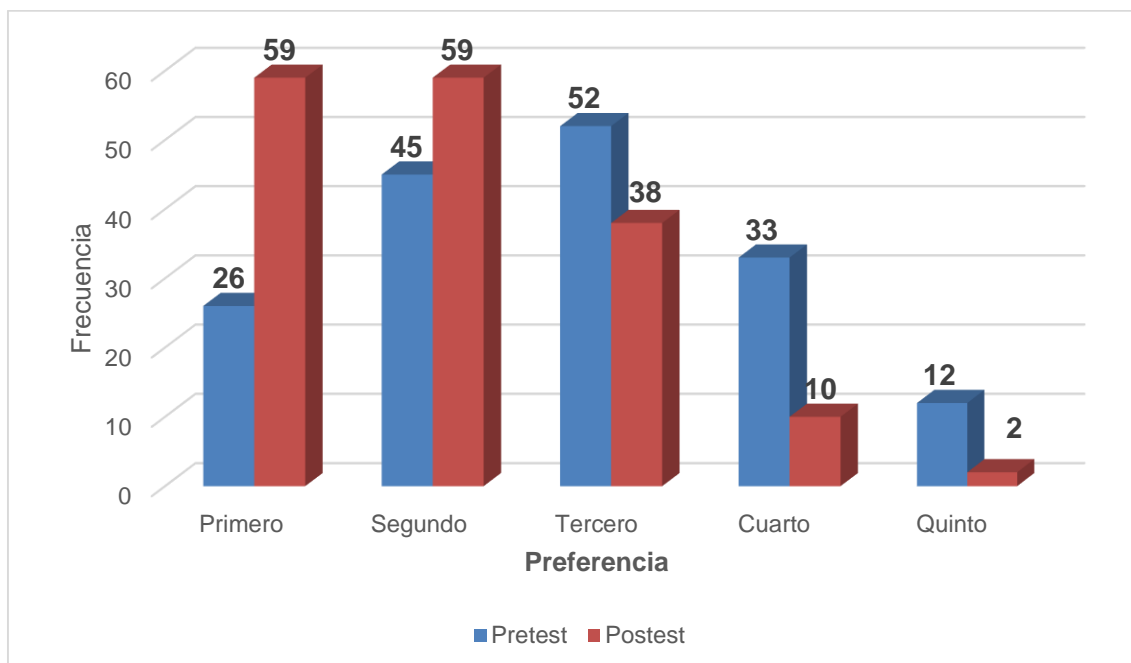
**Gráfico 179. Estilo Colaborar por niveles. Pretest/Postest (%)**

El Gráfico 180 muestra los porcentajes obtenidos en cada nivel para el estilo “colaborar”, de acuerdo al género. Así, se encuentra que los varones se mantienen en 55% en el nivel bajo, pasan de 44% a 35% en el medio y suben de 2% a 10%. Las mujeres, en el nivel bajo, pasan de 47% a 62%; de 50% a 35% en el medio y de 3% a 4% en el alto.



**Gráfico 180. Estilo Colaborar. Género. Niveles. Pretest/Postest (%)**

El Gráfico 181 muestra que en relación a las preferencias el estilo “colaborar” pasa, después del curso, de 26 a 59 elecciones como primera preferencia, de 45 a 59 elecciones como segunda preferencia, de 52 a 38 como tercera, de 33 a 10 como cuarta y de 12 a 2 como quinta.



**Gráfico 181. Estilo Colaborar por preferencias. Pretest/Postest (Frec.)**

En el Gráfico 182 se presentan estos resultados en términos porcentuales. Así elegir el estilo “colaborar” como primera preferencia pasa, después del curso de 15% a 35%, como segunda preferencia de 27% a 35%, como tercera de 31% a 23%, como cuarta de 20% a 6% y como quinta de 7% a 1%.

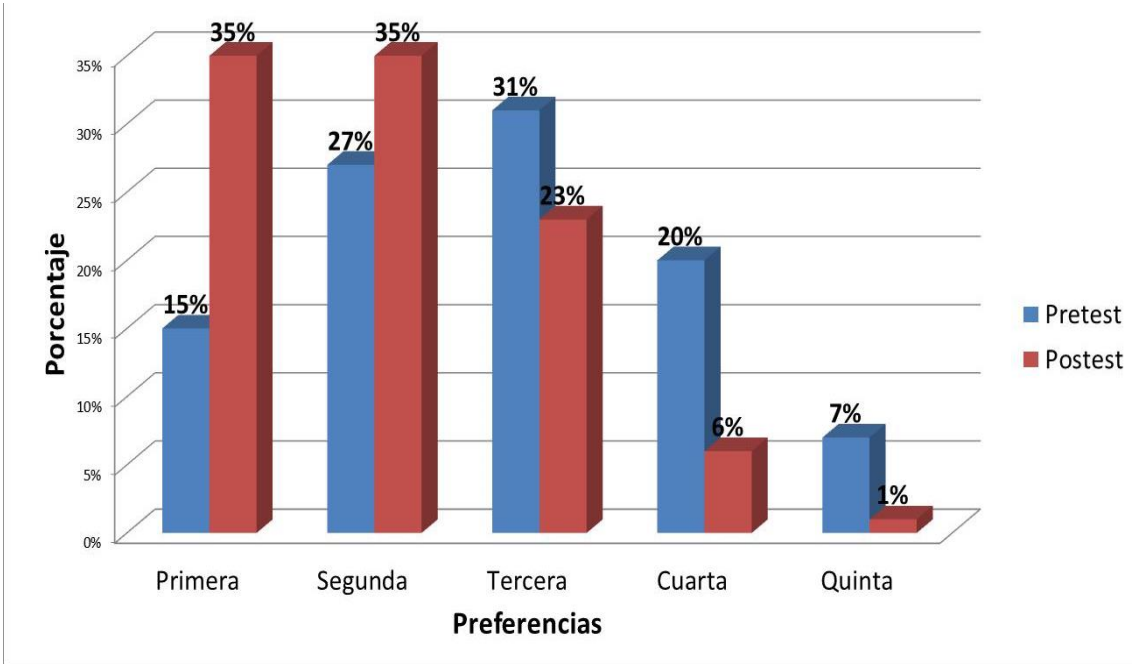


Gráfico 182. Estilo Colaborar por preferencias. Pretest/Postest (%)

En el análisis comparativo de los porcentajes del estilo “colaborar”, de acuerdo al género se observa en el Gráfico 183 que el 19% de los varones eligen el estilo “colaborar” como primera preferencia en el pretest y 31% en el postest, 24% en el pretest y 26% en el postest como segunda preferencia, la tercera preferencia pasa de 24% a 34% después del curso, la cuarta preferencia pasa de 23% a 8% y la quinta baja de 10% a 2%.

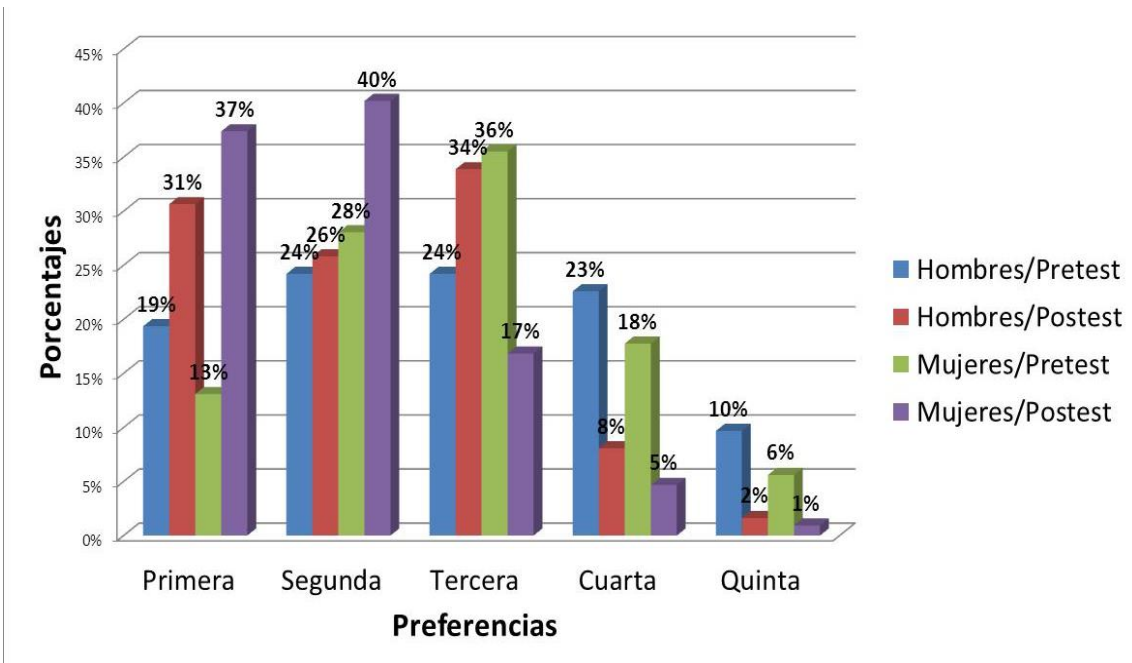


Gráfico 183. Estilo Colaborar. Género. Preferencias. Pretest/Postest (%)

Las preferencias de las mujeres por el estilo “colaborar” antes y después del curso se presentan como sigue. Antes del curso el 13% de las mujeres eligen este estilo como primera preferencia y 37% después del curso; como segunda preferencia 28% antes del curso y 40% después del curso; la elección como tercera preferencia pasa de 36% a 17% después del curso, como cuarta pasa de 18% a 5% y como quinta preferencia baja de 6% a 1%.

Como se observa en la Tabla 83, para el estilo “colaborar” la mediana en ambas mediciones es de 6, la media pasó de 5.4 a 6.6, la varianza de 3.8 en el pretest y 5.3 en el postest, la desviación estándar es de 1.9 en el pretest y de 1.5 en el postest. El error estadístico pasa de 0.15 a 0.11.

**Tabla 83. Estilo Colaborar. Postest/Pretest**

<b>Medidas</b>	<b>Postest</b>	<b>Pretest</b>
<b>Mediana</b>	6	6
<b>Media</b>	6.6	5.4
<b>Varianza</b>	5.3	3.8
<b>Desviación Estándar</b>	1.5	1.9
<b>Error estándar</b>	0.11	0.15

### Prueba Wilcoxon-Friedman

A partir de la Hipótesis 3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Se deriva la subhipótesis 3.4: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “colaborar” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 84. Estilo Colaborar. Prueba Wilcoxon-Friedman**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest del estilo “colaborar” es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest del estilo “colaborar” son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.000	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró un incremento del estilo “colaborar” después del curso (Tabla 84).

### 5.3.5. Estilo Competir

El estilo “competir o forzar” ante un conflicto se refiere a aquellas actitudes o comportamientos con los que se busca ganar y alcanzar las metas fijadas, tratando de “salirse con la suya”, siendo firme y buscando convencer al otro de que se tiene la razón; se trata de imponer la propia posición.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el pretest, el postest y de la comparación de ambos puntajes.

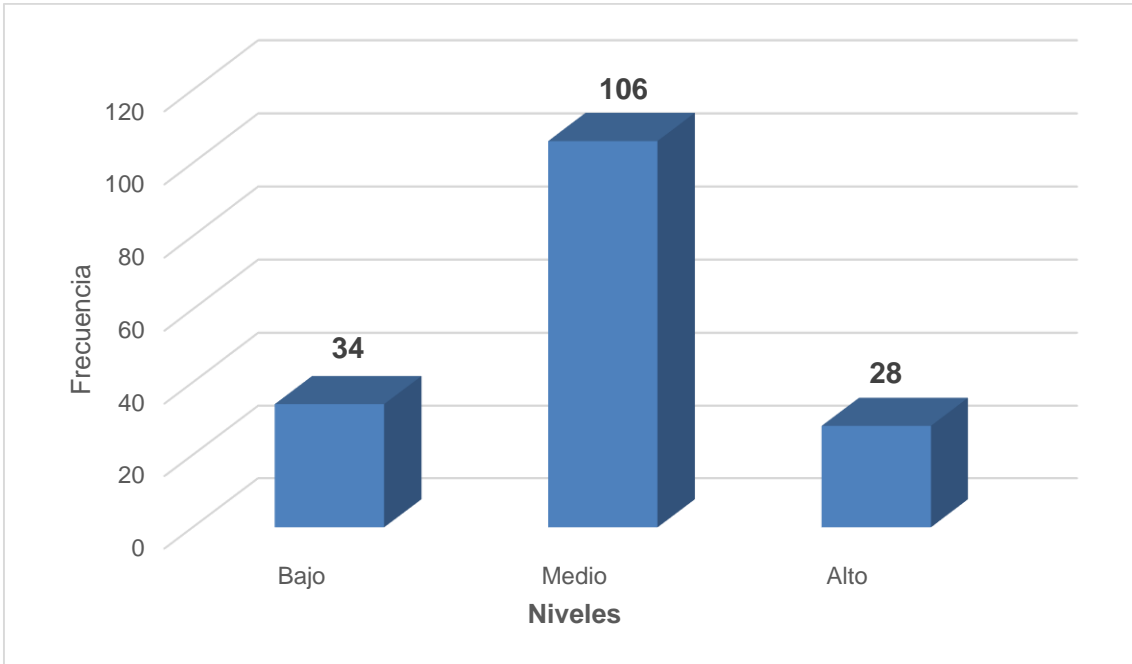
#### *Pretest*

##### A. Distribución de frecuencia

#### *Niveles*

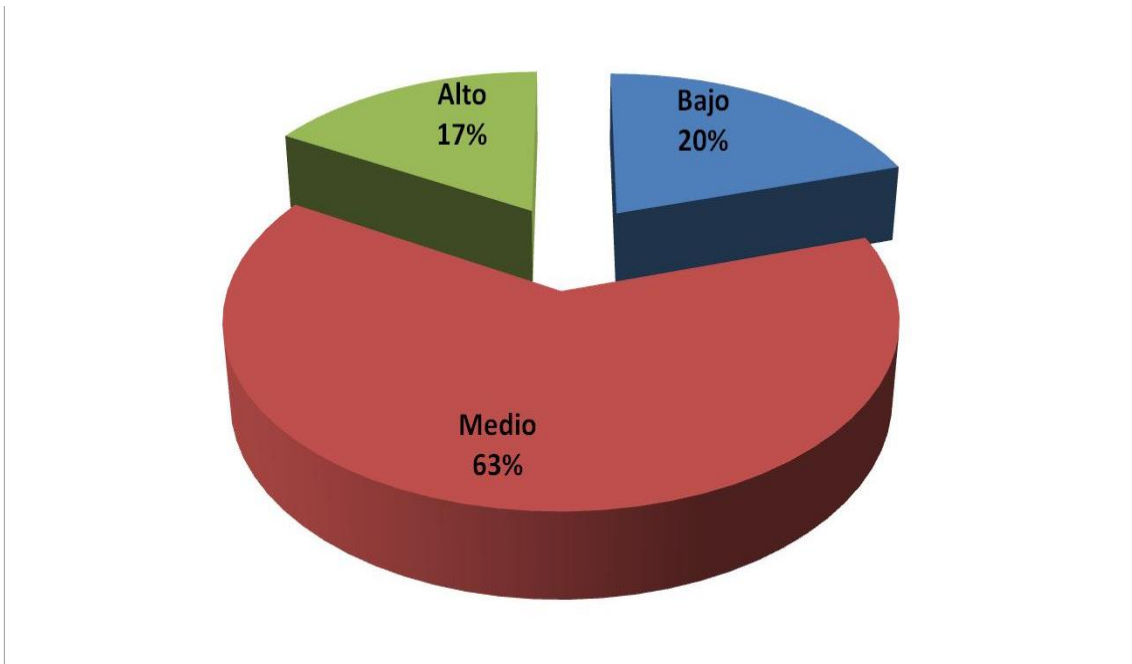
Los puntajes obtenidos por el estilo “competir” respecto a los niveles son 34 sujetos en el nivel bajo, 106 en el nivel medio y 28 en el alto (Gráfico 184).





**Gráfico 184. Estilo Competir por niveles. Pretest (Frec.)**

En términos porcentuales, el 63% de los participantes se ubica en el nivel medio del estilo “competir”, el 20% en el nivel bajo y el 17% en el alto (Gráfico 185).



**Gráfico 185. Estilo Competir por niveles. Pretest (%)**

Al realizar la comparación entre los géneros se encuentra que en el pretest, el 19% de los varones se ubican en el nivel bajo del estilo “competir”, el 57% en el

medio y 24% en el alto. Por su parte, el 21% de las mujeres se ubica en el nivel bajo, 67% en el medio y 12% en el alto (Gráfico 186).

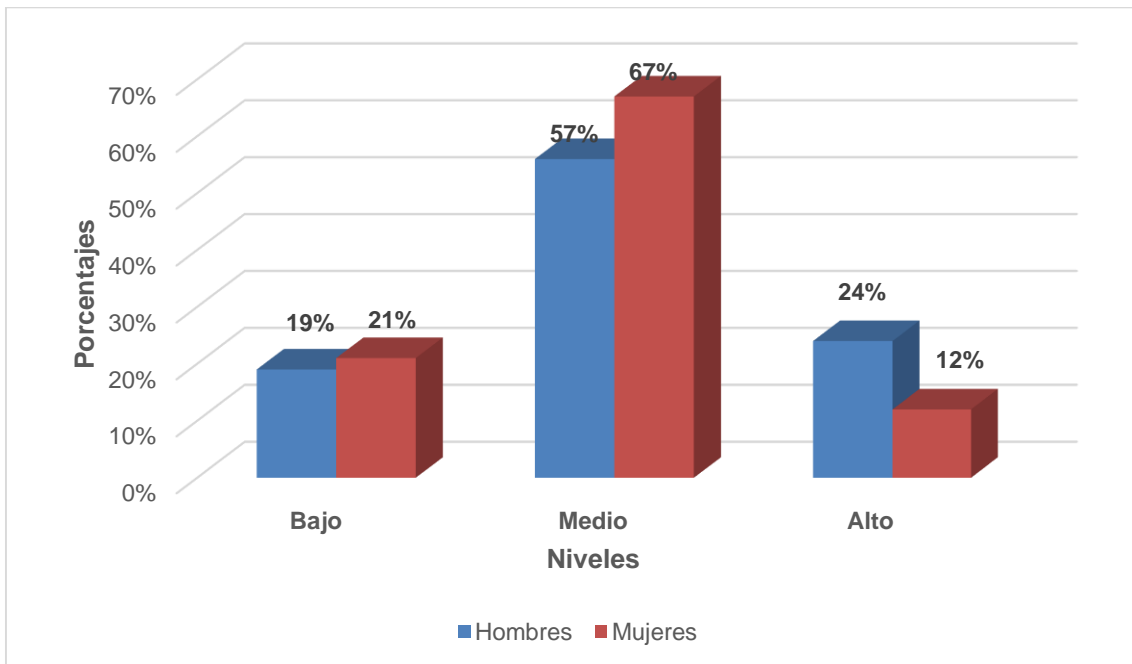
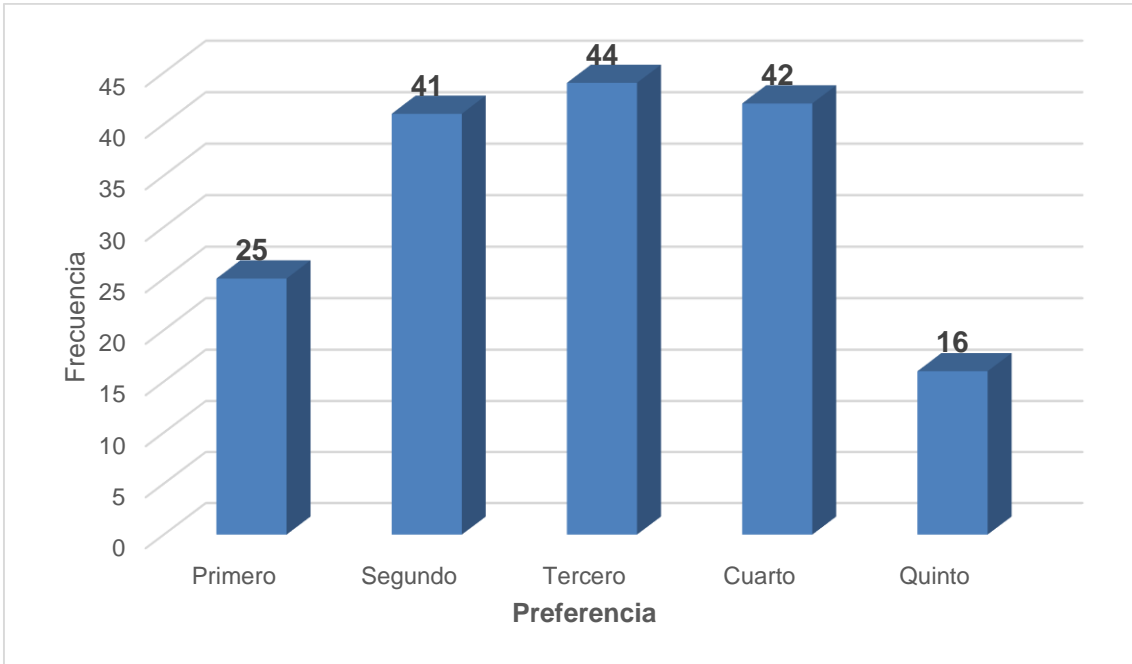


Gráfico 186. Estilo Competir. Género. Niveles. Pretest (%)

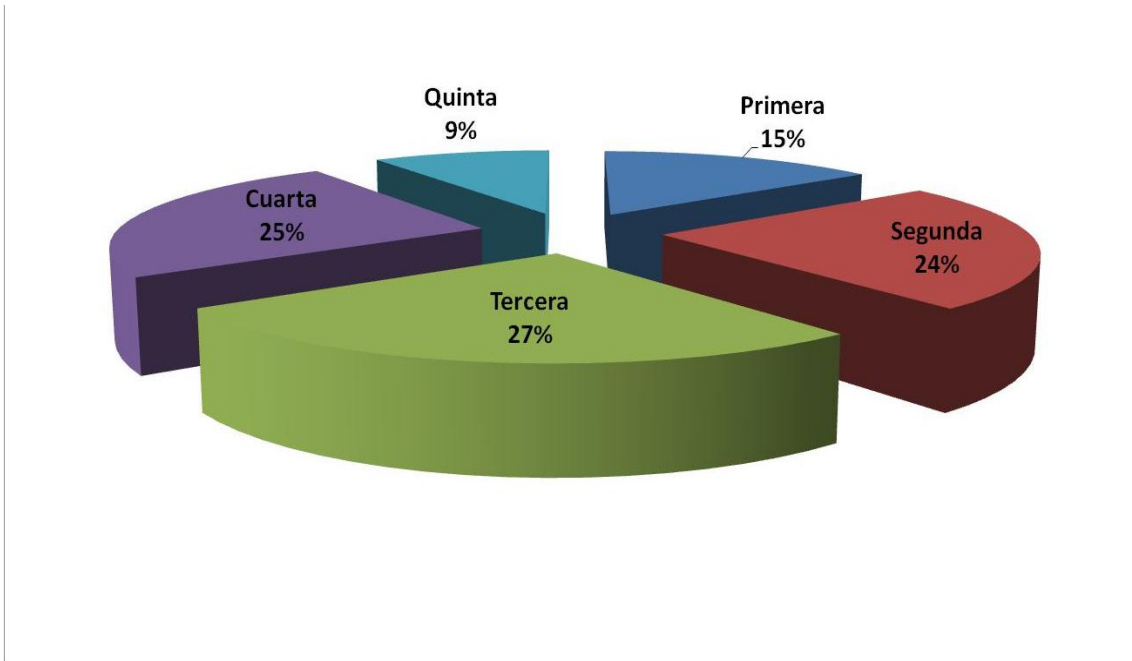
### *Preferencia*

La revisión de las puntuaciones con base en las preferencias arroja los resultados que se muestran en el Gráfico 187, 25 sujetos eligen al estilo “competir” como primera preferencia, 41 sujetos lo eligen como segunda preferencia, 44 sujetos como tercera preferencia, 42 sujetos como cuarta y 16 como quinta preferencia.



**Gráfico 187. Estilo Competir por preferencias. Pretest (Frec.)**

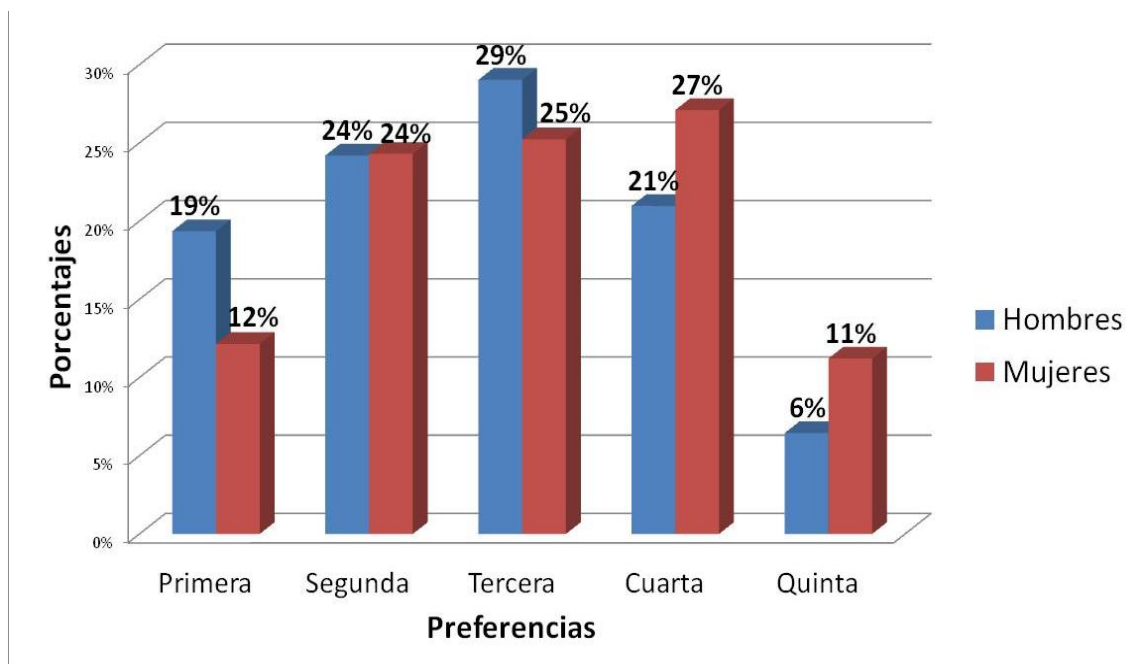
El Gráfico 188 muestra estos puntajes en términos porcentuales. Así se observa que 27% prefirió el estilo “competir” en tercer lugar, 25% en cuarto lugar, 24% en segundo lugar, 15% en primer lugar y 9% en quinto lugar.



**Gráfico 188. Estilo Competir por preferencias. Pretest (%)**

Cuando se revisan las preferencias en función al género se encuentra en el Gráfico 189 que el 19% de los varones eligen al estilo “competir” como primera

preferencia, 24% como segunda preferencia, 29% como tercera, 21% como cuarta y 6% como quinta preferencia.



**Gráfico 189. Estilo Competir. Género. Preferencias. Pretest (%)**

En cuanto a las mujeres se observa que 12% la prefiere en primer lugar, 24% en segundo lugar, 25% en tercer lugar, 27% en cuarto lugar y 11% en quinto lugar (Gráfico 189).

#### B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar

La mediana para las puntuaciones del pretest en relación al estilo “competir” de manejo de conflictos es de 5, la media es de 5.3, la varianza de 5.3, la desviación estándar de 2.3 y el error estándar de 0.17 (Tabla 85).

**Tabla 85. Estilo Competir. Pretest**

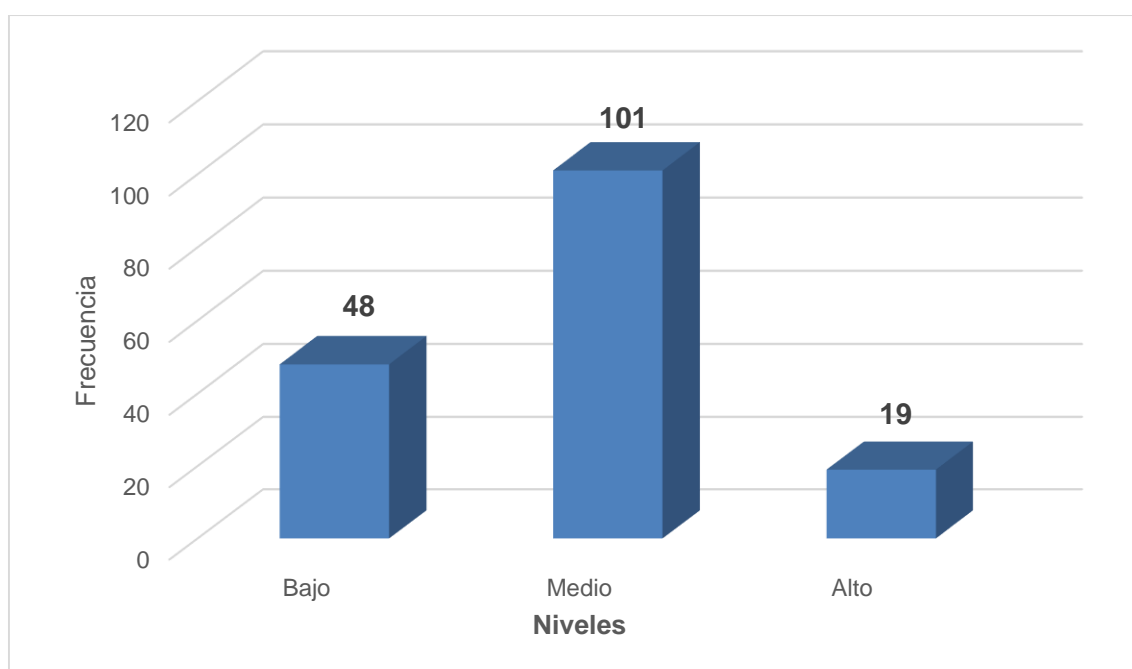
Aspecto evaluado	Mediana pretest	Media pretest	Varianza pretest	Desviación estándar Pretest	Error estándar Pretest
Estilo competir	5	5.3	5.3	2.3	0.17

## Postest

### A. Distribución de frecuencia

#### Niveles

Los resultados obtenidos en el postest respecto a los niveles en los que se ubican los participantes en relación al estilo “competir” son los siguientes: 48 sujetos se ubican en el nivel bajo, 101 en el nivel medio y 19 sujetos en el alto (Gráfico 190).



**Gráfico 190. Estilo Competir por niveles. Postest (Frec.)**

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 191 que el 60% de los participantes se ubica en el nivel medio, 29% en el bajo y 11% en el nivel alto.

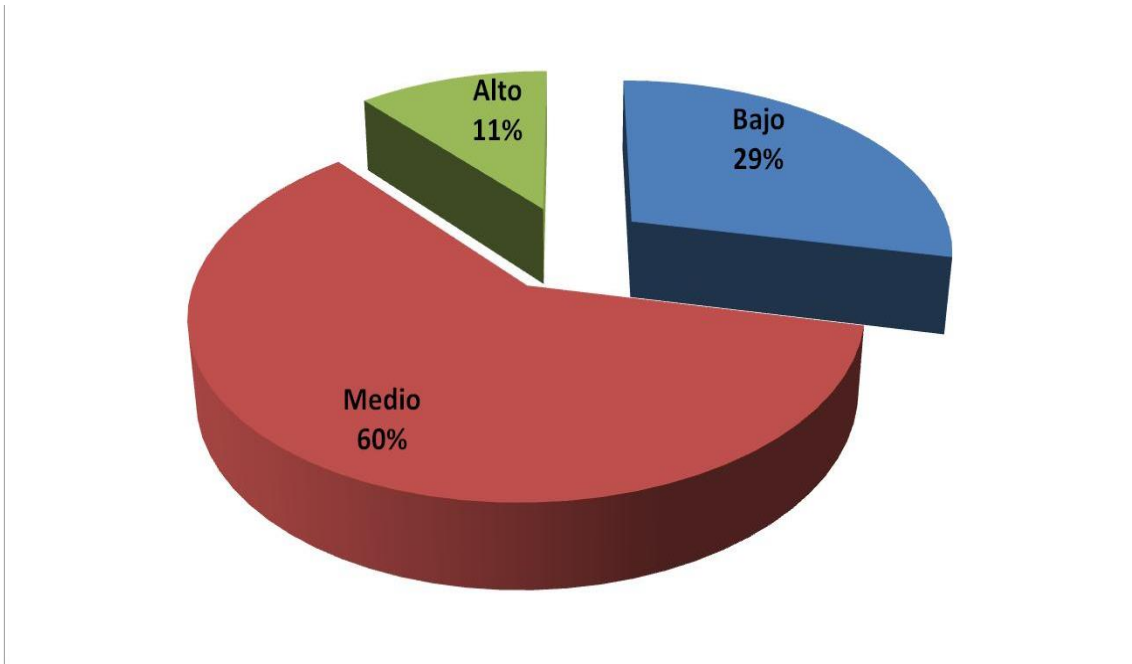


Gráfico 191. Estilo Competir por niveles. Posttest (%)

El Gráfico 192 muestra que el 23% de los varones se ubican en el nivel bajo del estilo “competir”, 61% en el nivel medio y 16% en el alto. También se observa que el 32% de las mujeres se ubica en el nivel bajo, 60% en el medio y 8% en el alto.

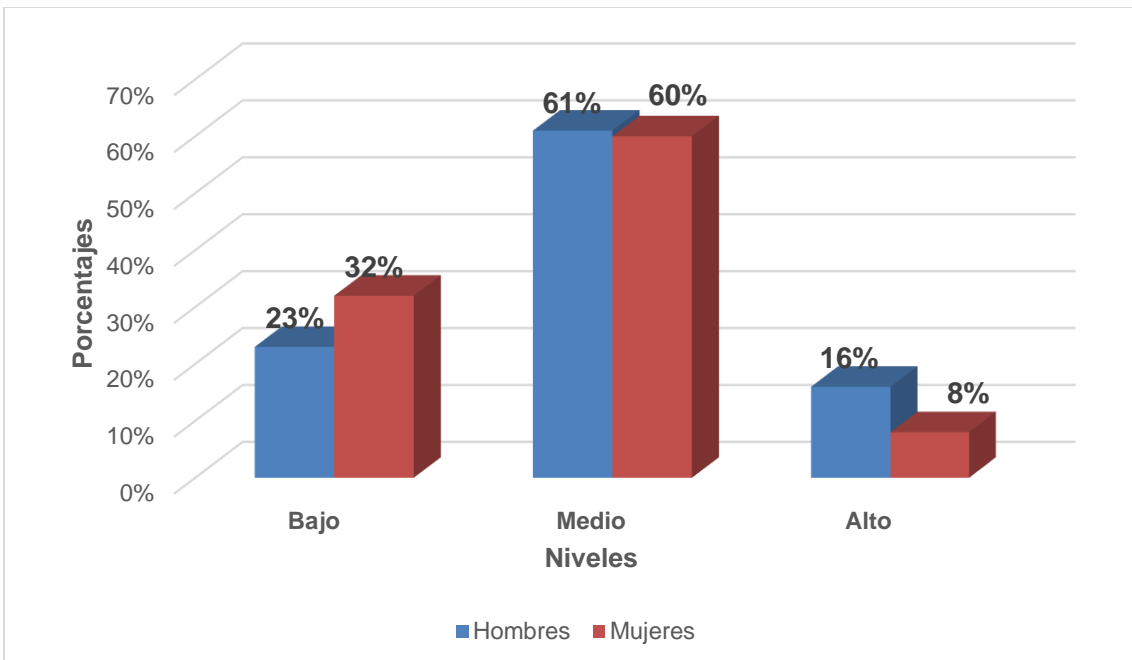


Gráfico 192. Estilo Competir. Género. Niveles. Posttest (%)

## Preferencia

En cuanto a las preferencias, se encuentra que 24 sujetos eligen al estilo “competir” como primera preferencia, 39 sujetos como segunda preferencia, 50 sujetos como tercera, 38 como cuarta y 17 como quinta (Gráfico 193).

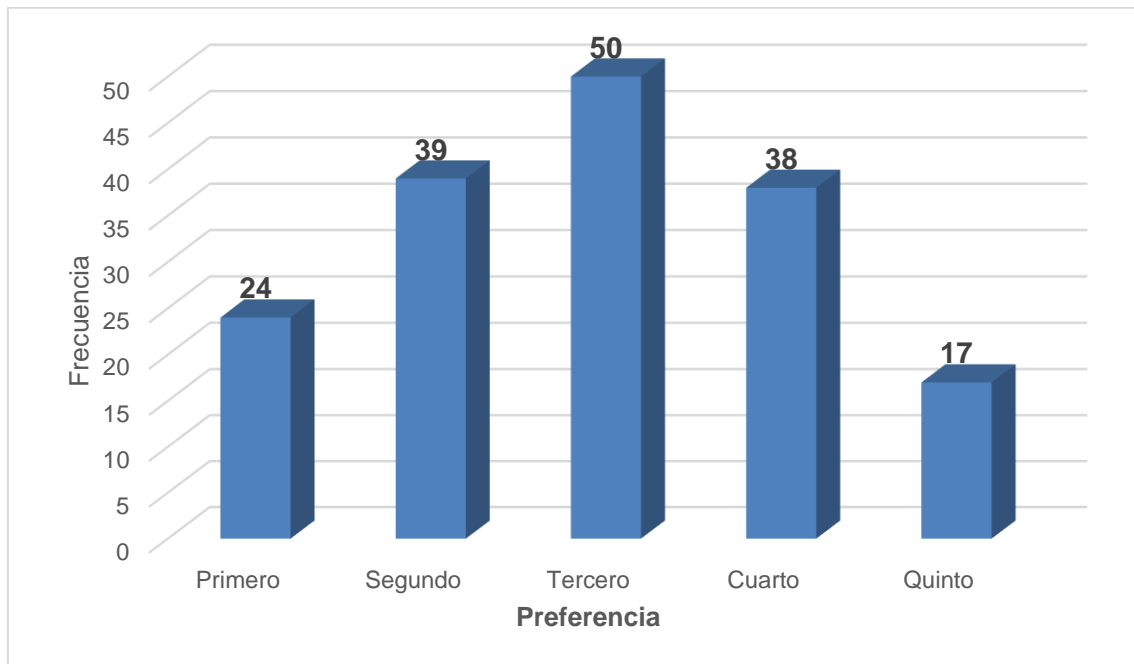
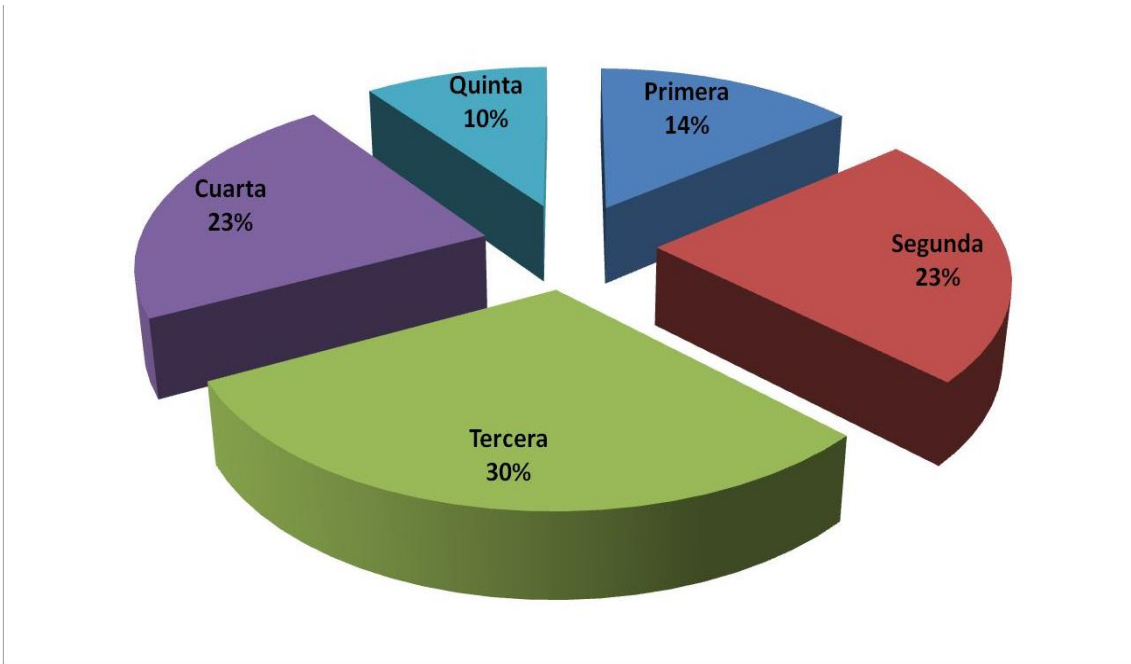


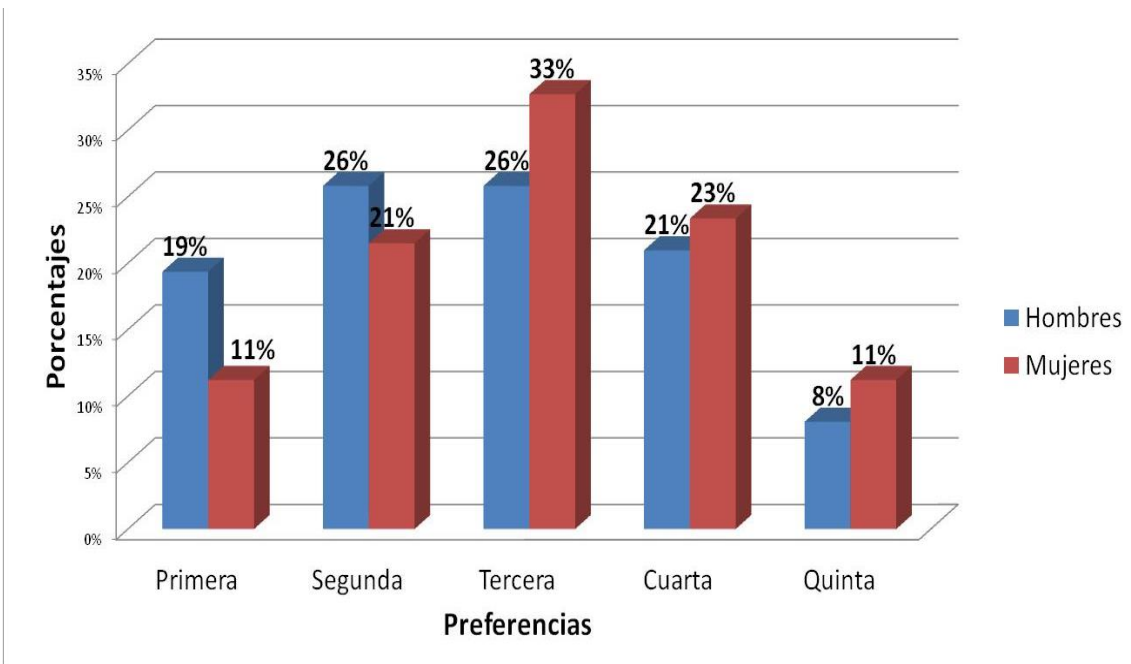
Gráfico 193. Estilo Competir por preferencias. Posttest (Frec.)

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 194 que 30% prefiere el estilo “competir” en tercer lugar, 23% en segundo y 23% en cuarto lugar, 14% en primer lugar y 10% en quinto lugar.



**Gráfico 194. Estilo Competir por preferencias. Posttest (%)**

En cuanto al género, el Gráfico 195 muestra que el 19% de los varones prefirieron el estilo “competir” en primer lugar, 26% en segundo lugar, 26% en tercer lugar, 21% en cuarto y 8% en quinto.



**Gráfico 195. Estilo Competir. Género. Preferencias. Posttest (%)**



Respecto a las mujeres se observa que El 11% prefirió el estilo “competir”, en el postest, en primer lugar; 21% en segundo lugar; 33% en tercero, 23% en cuarto y 11% en quinto lugar.

**B. Medidas de tendencia central, medidas de dispersión y error estándar**

La mediana para el estilo “competir” en el postest es de 5, la media es de 4.9, la varianza de 4.4., la desviación estándar de 2.1 y el error estándar de 0.16, como se observa en la Tabla 86.

**Tabla 86. Estilo Competir. Postest**

<b>Aspecto evaluado</b>	<b>Mediana postest</b>	<b>Media postest</b>	<b>Varianza postest</b>	<b>Desviación estándar Postest</b>	<b>Error estándar Postest</b>
<b>ESTILO COMPETIR</b>	5	4.9	4.4	2.1	0.16

*Prueba estadística*

Al comparar los niveles obtenidos en el pretest y en el postest se encuentra que el nivel bajo se incrementa de 34 a 48 sujetos, el medio pasa de 106 a 101 sujetos y el nivel alto se reduce de 28 a 19 sujetos, como se observa en el Gráfico 196.

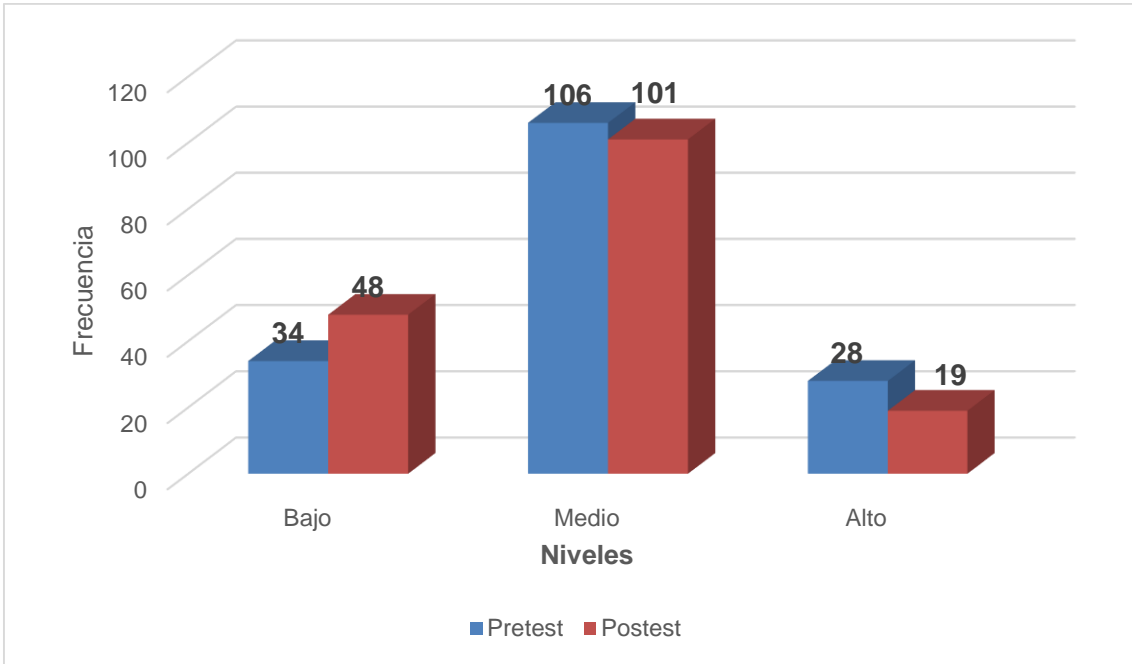


Gráfico 196. Estilo Competir por niveles. Pretest/Postest (Frec.)

En términos porcentuales, se observa en el Gráfico 197 que el nivel bajo pasa de 20% a 29%, el medio baja de 63% a 60% y el nivel alto se reduce de 17% a 11%.

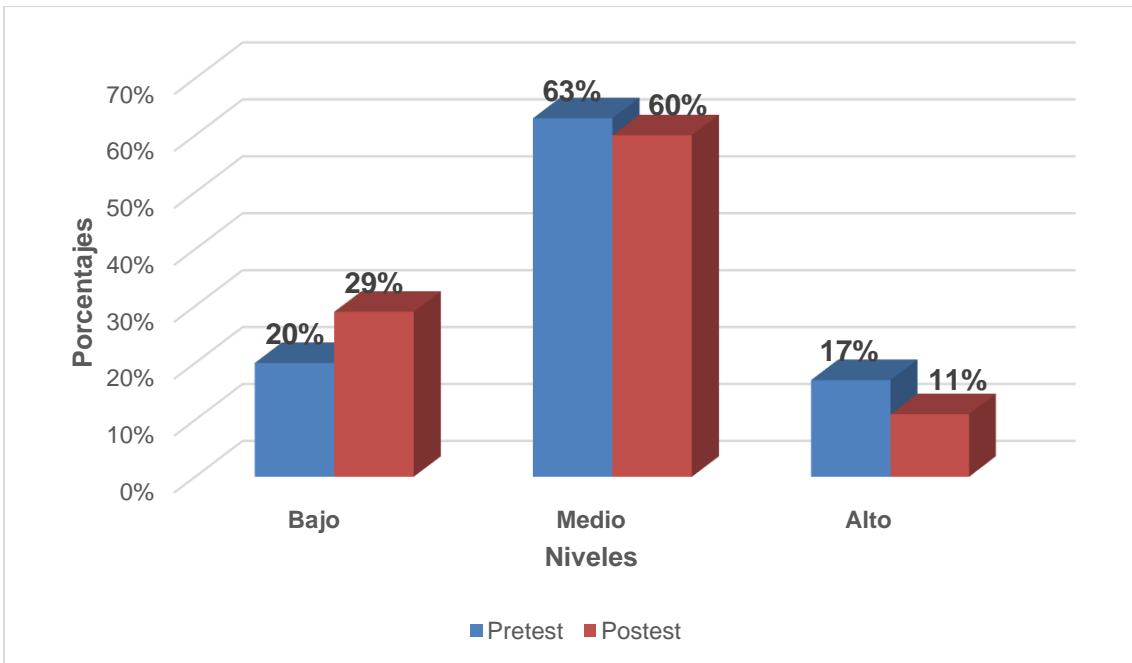


Gráfico 197. Estilo Competir por niveles. Pretest/Postest (%)

En cuanto a los géneros se encuentra que los varones transitaron de 19% a 23% en el rango bajo, de 56% a 61% en el medio y de 24% a 16% en el alto respecto al estilo “competir”. Las mujeres pasan de 21% a 32% en el rango bajo, 67% a 60% en el medio y de 12% a 8% en el alto (Gráfico 198).

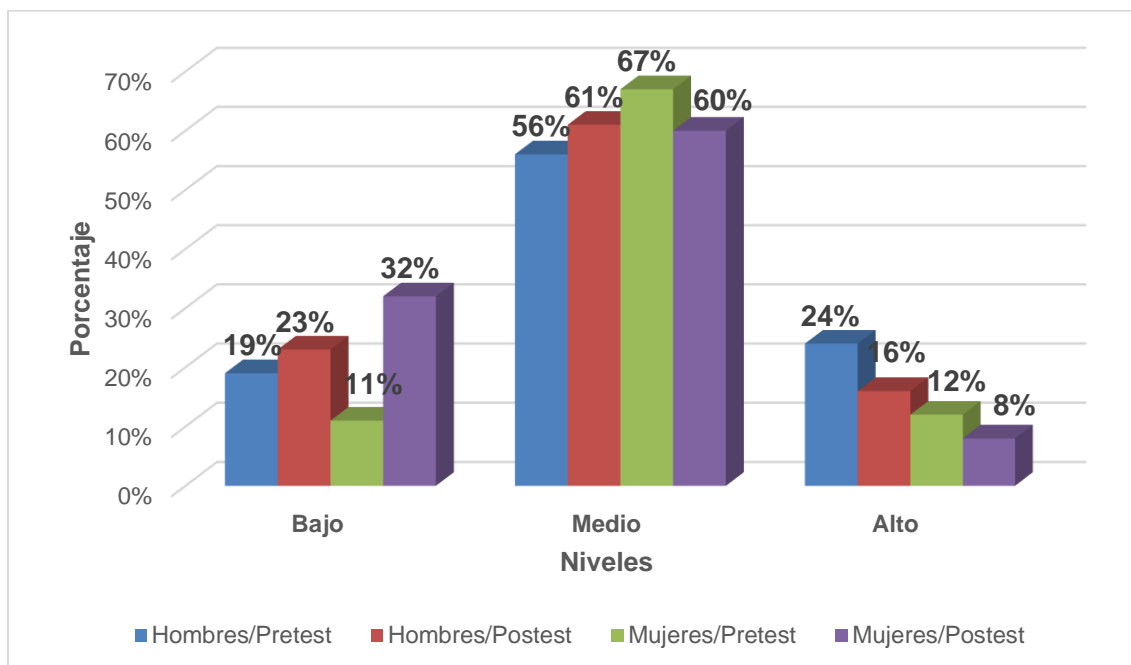


Gráfico 198. Estilo Competir. Género. Niveles. Pretest/Postest (%)

En relación a las preferencias se encuentra que considerar al estilo “competir” pasa, después del curso, de 25 a 24 elecciones como primera preferencia, de 41 a 39 elecciones como segunda preferencia, de 45 a 51 como tercera, de 42 a 38 como cuarta y de 16 a 17 como quinta (Gráfico 199).

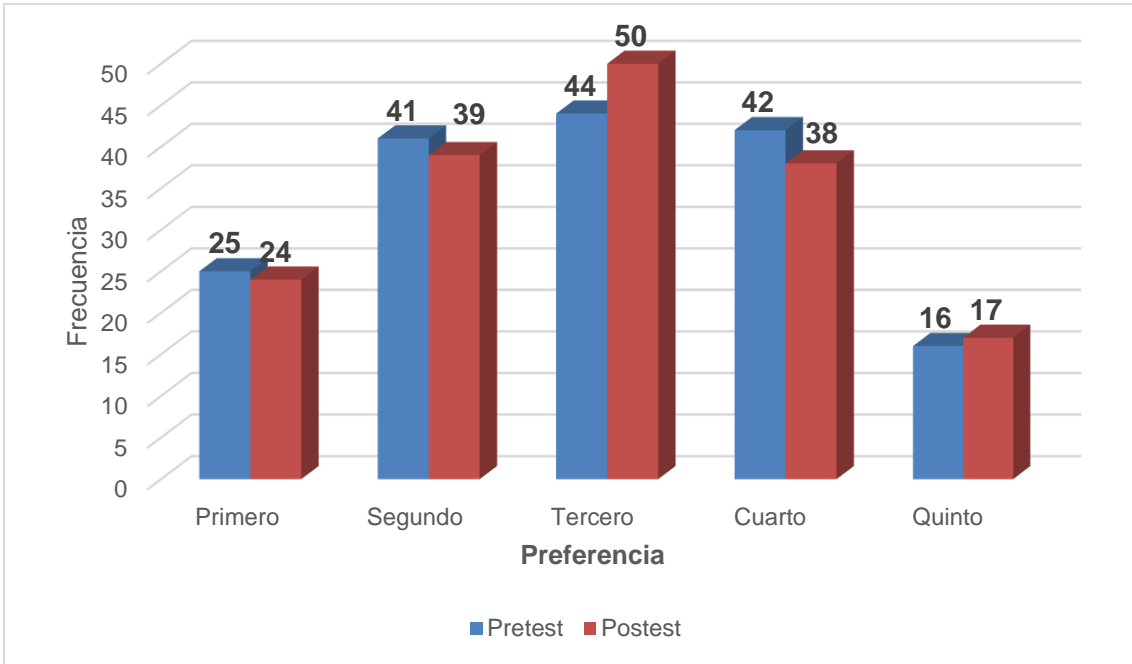


Gráfico 199. Estilo Competir por preferencias. Pretest/Postest (Frec.)

El Gráfico 200 muestra estos resultados en términos porcentuales. Así elegir el estilo “competir” como primera preferencia pasa, después del curso de 15% a 14%, como segunda preferencia de 24% a 23%, como tercera de 27% a 30%, como cuarta de 25% a 23% y como quinta de 9% a 10%.

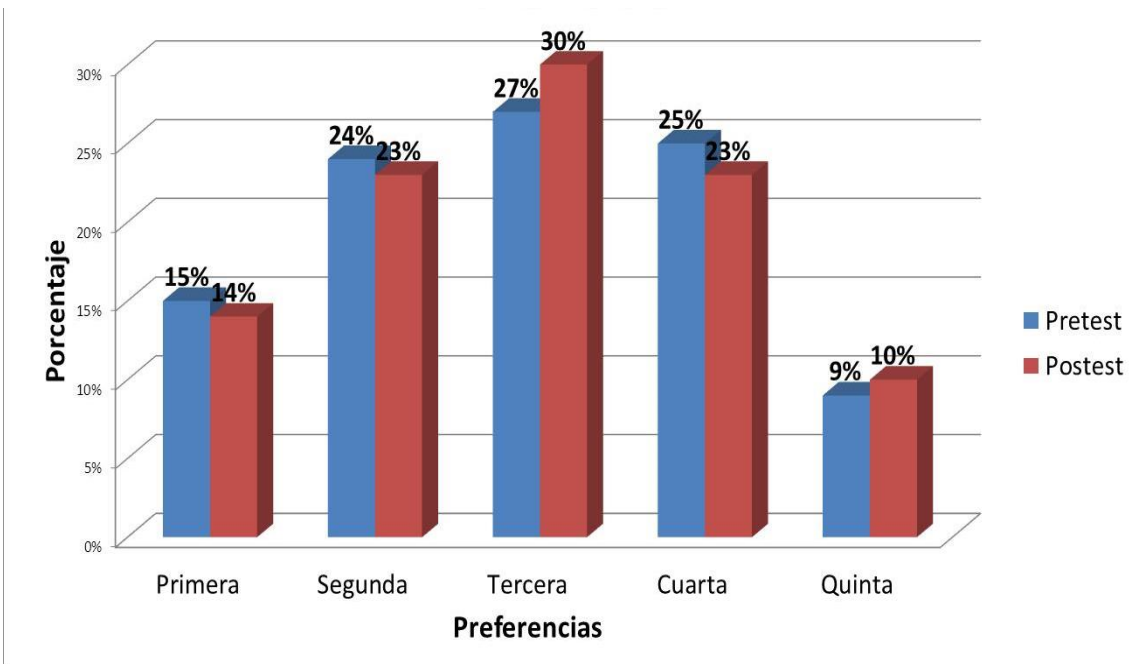


Gráfico 200. Estilo Competir por preferencias. Pretest/Postest (%)

El análisis comparativo de los porcentajes por género para el estilo “competir” de manejo de conflictos se muestra en el Gráfico 201. En ambos momentos de medición el 19% de los varones eligen el estilo “competir” como primera preferencia, 24% en el pretest y 26% en el postest como segunda preferencia, la tercera preferencia pasa de 29% a 26% después del curso, la cuarta preferencia para los varones se mantiene en 21% y la quinta pasa de 6% a 8%.

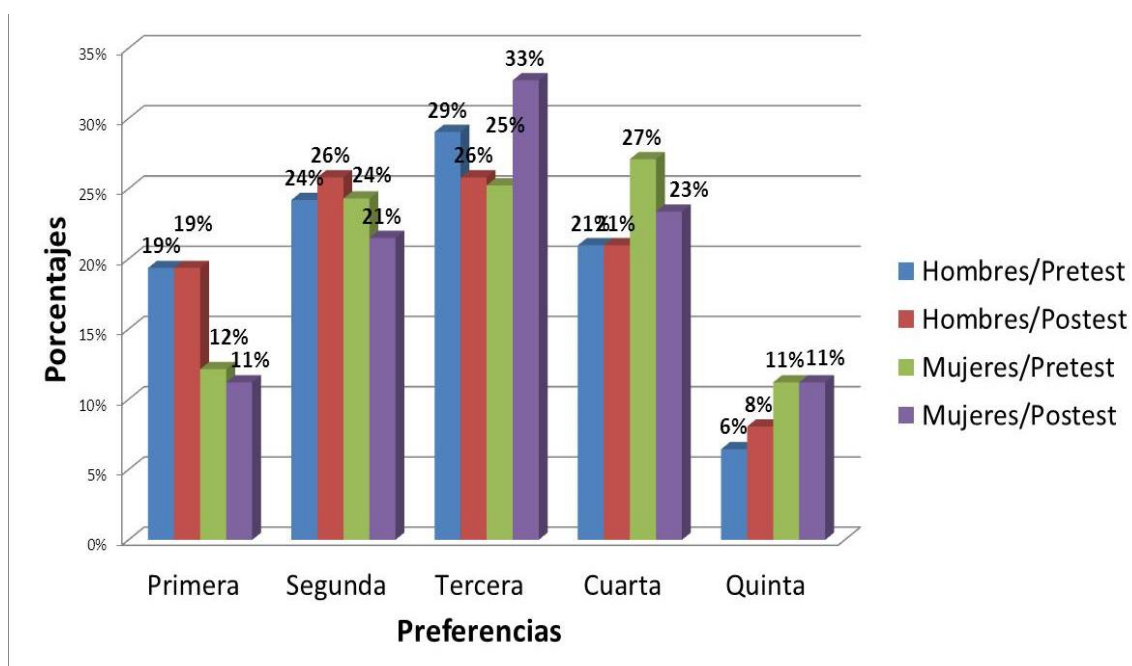


Gráfico 201. Estilo Competir. Género. Preferencias. Pretest/Postest (%)

Las preferencias de las mujeres por el estilo “competir” antes y después del curso se comportaron de la siguiente manera. Antes del curso el 12% de las mujeres eligen este estilo como primera preferencia y 11% después del curso; como segunda preferencia 24% antes del curso y 21% después del curso; la elección como tercera preferencia pasa de 25% a 33% después del curso, como cuarta pasa de 27% a 23% y como quinta preferencia se mantiene en 11% (Gráfico 201).

Al comparar las medias de los dos momentos de evaluación se observa que se verifica un decremento de 0.4 pasando de 5.3 a 4.9; la varianza se reduce de 5.3 a 4.4., la desviación estándar de 2.3 a 2.1 y el error estándar de 0.17 a 0.16 (Tabla 87).

Tabla 87. Estilo Competir. Postest/Pretest

Medidas	Postest	Pretest
Mediana	5	5
Media	4.9	5.3
Varianza	4.4	5.3
Desviación Estándar	2.1	2.3
Error estándar	0.16	0.17

#### Prueba Wilcoxon-Friedman

De la Hipótesis 3: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Se deriva la subhipótesis 3.5: El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “competir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Con base en esta subhipótesis y considerando que la distribución de los datos de ambas mediciones no es normal, se aplica la prueba Wilcoxon-Friedman.

**Tabla 88. Estilo Competir. Prueba Wilcoxon-Friedman**

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Prueba</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La mediana de las diferencias entre el postest y el pretest del estilo "competir" es igual a cero	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	0.026	Se rechaza la hipótesis nula
Las distribuciones del postest y el pretest del estilo "competir" son las mismas	Análisis bidireccional de Friedman de varianza por rangos para muestras relacionadas	0.038	Se rechaza la hipótesis nula

Los resultados de la prueba lleva a rechazar la hipótesis nula con un nivel de significancia de 0.05, esto significa que se logró una reducción del estilo "competir" después del curso (Tabla 88).





## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y sugerencias derivadas de esta investigación, dando respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo I.

### 6.1. Discusión

En las secciones que conforman este apartado se ponen a prueba las tres hipótesis de investigación con la intención de establecer si el curso virtual propuesto incide o no en las tres variables consideradas en el presente estudio.

#### 6.1.1. Curso virtual y estados emocionales

La primera hipótesis de investigación que se plantea es la siguiente:

**Hi<sub>1</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Esta hipótesis hace referencia al probable impacto que el curso virtual puede tener en los estados emocionales de los participantes, relativos a las destrezas que permiten a un individuo estar consciente de sus propias emocionales así como la capacidad para regularlas (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998). De acuerdo a la *Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales* estas destrezas son: la atención emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

Debido a que “estados emocionales” es una variable compuesta, se considera necesario plantear tres subhipótesis a partir de las cuales se pueda poner a prueba la hipótesis principal. Estas subhipótesis se presentan a continuación:

### *Primera subhipótesis relativa a la atención emocional*

La primera subhipótesis de investigación es la siguiente:

**Hi1.1:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de atención de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Como se mencionó anteriormente, en el marco de la presente investigación se entiende por atención emocional la capacidad de sentir y expresar los propios sentimientos de manera adecuada (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

Para probar esta subhipótesis se realizó una prueba “t” como se muestra en el capítulo de resultados. Esta prueba estadística lleva a la aceptación de la subhipótesis de investigación 1.1 con un nivel de significatividad del 0.01

Esto quiere decir, que a través de las actividades del curso se logra incidir positivamente en los niveles de atención que el participante presta a sus emociones. Hay que recordar que estas actividades constaron fundamentalmente de sensibilizarse e identificar las emociones es sí mismas, así como reconocer las emociones que uno mismo experimenta, mediante la realización de actividades lúdicas.

Los resultados muestran que a partir del curso se logra reducir el número de participantes con niveles de escasa atención prestada a las propias emociones, se mantiene el número de participantes en el nivel de atención adecuada y se incrementa el número relacionado con la atención excesiva. Esto quiere decir que a partir de su participación en el curso más estudiantes reportaron prestar mayor atención a las emociones que experimentan.

Estos resultados cobran relevancia a la luz de investigaciones realizadas por expertos en el estudio de la inteligencia emocional.

Así se encuentra que Suberviola-Ovejas (2012) realiza una investigación para establecer la correlación entre las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24 y las

calificaciones académicas en 147 estudiantes de primer grado de la Universidad de la Rioja bajo el supuesto de que si un estudiante tiene un manejo adecuado de su atención, comprensión y regulación emocional, logrará mejorar su rendimiento académico.

Suberviola-Ovejas (2012) basa esta suposición en estudios realizados por:

- Maestre, quien plantea que las competencias emocionales ayudan en la adaptación social y académica ya que la regulación emocional favorece la concentración, la impulsividad y el manejo del estrés, e incrementa la motivación intrínseca del estudiante.
- Ciarrochi, Chan y Caputi, quienes con sus investigaciones demuestran una relación positiva entre la inteligencia emocional y una mayor habilidad para identificar expresiones emocionales, un mayor apoyo social percibido y una mayor satisfacción con las relaciones interpersonales establecidas.

Los resultados de la investigación realizada por Suberviola-Ovejas (2012) muestran un aumento en las calificaciones a favor del alumnado con mayores competencias emocionales.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) examinan las conexiones entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía en estudiantes universitarios, mediante el uso del cuestionario TMMS-24. Los resultados de su investigación muestran que existe una asociación positiva entre las puntuaciones de este instrumento y los niveles de empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Salguero et. al., (2011) realiza un análisis de la influencia de la percepción emocional, sobre el ajuste personal y social de una muestra de adolescentes españoles. Los resultados revelan que los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus vínculos sociales, así como un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Este estudio constata uno de los supuestos del presente estudio, que considera que en la medida en que se cuente con un desarrollo adecuado de la inteligencia

emocional, incluyendo la percepción emocional, se tendrá la tendencia a preferir conductas más estables y conciliadoras en las relaciones interpersonales.

Pena, Extremera y Rey (2011) realizan una investigación para establecer la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los adolescentes afrontan y solucionan problemas sociales. Los resultados de este estudio evidencian el valor predictivo e incremental de la inteligencia emocional percibida en relación a la resolución de problemas sociales.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los varones y las mujeres.

Este análisis muestra, en el pretest, una mayor proporción de mujeres en el nivel “poca atención” (30%) respecto a los varones (19%). Después de participar en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” se abate la proporción de alumnos en este nivel, reduciéndose en el caso de las mujeres en un 12%, al pasar de 30% a 18%, y en el caso de los hombres en un 9%, pasando de 19% a 10%.

Respecto al nivel de “atención adecuada” se encuentra que después de la participación en el curso, se incrementa el porcentaje de mujeres en este nivel en un 5%, pasando de 59% a 64%, y en el caso de los varones se reduce en un 6% pasando de 50% a 44%.

Finalmente, se identifica que la proporción de varones en el nivel de “demasiada atención” se incrementa en un 16%, pasando del 31% al 47% mientras que en el caso de las mujeres la proporción se incrementa en un 8%, pasando de 11% a 19%.

Estos resultados muestran que el curso tiene un impacto positivo en ambos géneros al reducirse el número de sujetos en el nivel de “poca atención” y al incrementarse los niveles de “atención adecuada” y “demasiada atención”. Resulta notorio el impacto del curso en el caso de los varones quienes aumentan de manera importante sus niveles de atención a sus estados emocionales.

Los mismos son compatibles con los planteamientos de Pena et al., (2011) que encuentra mayores niveles de atención emocional en las mujeres que los varones que tomaron parte en su estudio.

A partir de lo referido en esta sección se acepta la subhipótesis de investigación 1.1 concluyendo que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo Interpersonal y manejo de conflictos” permite una mejora significativa en los niveles de atención emocional de los participantes.

### *Segunda subhipótesis relativa a la comprensión emocional*

La segunda subhipótesis de investigación es:

**Hi<sub>1,2</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de comprensión de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

En el presente estudio se entiende por comprensión emocional la capacidad para entender o tener una idea clara de los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

En el capítulo de resultados se muestran que, tras la realización de una prueba “t”, se acepta la hipótesis de investigación a un nivel de significatividad del 0.01.

Este resultado significa que a través de las actividades del curso se logra un impacto positivo en los niveles de comprensión de las propias emociones por parte de los participantes. Las actividades encaminadas a promover la comprensión emocional constan principalmente de entender las propias emociones y las de los demás mediante la identificación de lo que sienten otros, mostrados en fotografías, y lo que siente uno mismo al ver esas fotografías. También se brinda información sobre el tema y se promueve la comprensión de las emociones desde un enfoque positivo a través de actividades lúdicas como la resolución de crucigramas, cuestionarios de multiselección y de frases de paz.

De acuerdo a la medición pretest-postest realizada con el TMMS-24 tras el curso el nivel de “baja comprensión emocional” se reduce en un 21%, pasando de 35%

a 14%, el nivel de “adecuada comprensión” se incrementa un 8% pasando de 56% a 64% y el nivel de “excelente comprensión” aumenta en un 12%, yendo de 9% a 21%. En esta variable se observa una reducción notable en el nivel bajo y un incremento considerable en el nivel de excelente comprensión.

En relación al género se observa, tras el curso, un decremento importante en el caso de los varones en el nivel de “baja comprensión emocional” que pasan del 45% al 15%, reduciéndose en un 30% la proporción de varones ubicados en este nivel tras su participación en el curso. En el caso de las mujeres el decremento es del 15% al pasar del 29% al 14%.

En el nivel “comprensión adecuada” se observa en el caso de los varones un incremento del 22% al pasar del 44% al 66% y en el caso de las mujeres un aumento del 1% en cuanto a la proporción ubicada en este nivel, al pasar del 63% al 64%.

Finalmente, se logra un incremento del nivel “excelente comprensión” del 8% en el caso de los varones al pasar del 11% al 19%, y del 14% en el caso de las mujeres al pasar del 8% al 22%.

Es en los niveles extremos: baja y excelente comprensión en los que se evidencia el impacto del curso pues se observa un descenso en la proporción tanto de varones como de mujeres que presentan una baja comprensión así como un claro incremento en los niveles de excelente comprensión. En este caso, se identifica un mayor impacto en las mujeres que en los varones respecto a la comprensión emocional.

Esta información se corresponde a los resultados obtenidos por Pena et al., (2011) que en su estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los adolescentes afrontan y solucionan problemas sociales identifican mayores niveles de comprensión emocional, a la que denomina claridad emocional, que los varones

Con base en estos resultados se acepta la subhipótesis de investigación 1.2, concluyendo que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo

Interpersonal y manejo de conflictos” permite una mejora significativa en los niveles de comprensión emocional de los participantes.

### *Tercera subhipótesis relativa a la regulación emocional*

La tercera subhipótesis referente a los estados emocionales se plantea como sigue:

**Hi1.3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa los niveles de regulación de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

La regulación emocional es entendida en el marco de este estudio como la capacidad para controlar o manejar de manera correcta los propios estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

De ahí que se considere que a través de las actividades del curso encaminadas a promover la regulación emocional se logra impactar de manera positiva los niveles de control de las propias emociones. Las actividades encaminadas a fomentar este proceso consisten en proveer a los participantes de técnicas como la respiración controlada y el arte mándala, que les permitan manejar sus emociones. También se utilizan textos y ejercicios en aras a este fin.

Tras el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” se reduce en 18% la proporción de estudiantes que se ubicaban en el nivel de “baja regulación”, pasando de 30% a 12%. Así mismo, se incrementa en 4% el nivel de adecuada regulación en el posttest, pasando de 56% a 60%. En cuanto al nivel “excelente regulación”, se logra un incremento del 13%, pasando de 15% a 28%.

En relación al género, se observa un decremento ostensible en el caso de los varones en relación al nivel “baja regulación”, siendo esta reducción de 26% al pasar de 34% a 8%. Así mismo, se incrementa la proporción de varones en el nivel “adecuada regulación” en un 8% al pasar de 50% a 58%. Del mismo modo, se incrementa en 18% la proporción de varones en el nivel “excelente regulación”, pasando de 16% a 34%.

Las mujeres presentan una reducción de 13% en el nivel “baja regulación” después de participar en el curso, al pasar de 27% a 14%. En el nivel “adecuada regulación” se incrementa la proporción en 3% al pasar de 59% a 62%: En el nivel “excelente regulación” se aumenta un 10% al pasar de 14% a 24%.

En esta variable se observa de igual manera un mayor impacto en los niveles de “baja regulación”, la cual se logra disminuir, y de “excelente regulación”, que se incrementa. En este caso es más notorio el impacto en los varones que en las mujeres respecto a la capacidad para controlar y manejar los propios afectos.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Pena et al. (2011) quienes identifican una mayor capacidad por parte de los varones que participaron en su estudio para regular o reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar.

A partir de lo expresado en los párrafos anteriores, se acepta la subhipótesis de investigación 1.3 a un nivel de significatividad del 0.01, al comprobar una mejora significativa en los niveles de regulación emocional de los participantes.

#### *Cuarta subhipótesis relativa al nivel global de los estados emocionales*

En la cuarta subhipótesis se hace referencia a la consideración de las tres variables estudiadas en este rubro, a saber, la atención, la comprensión y la regulación emocionales, en conjunto, como se presenta a continuación:

**Hi<sub>1.4</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el nivel global de estados emocionales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El nivel global de estados emocionales se obtiene del promedio alcanzado por los participantes en las tres variables medidas por el TMMS-24. Como se muestra en el capítulo de resultados, la prueba estadística lleva a aceptar la hipótesis de investigación a un nivel de significatividad del 0.01.

Es decir, se concluye que el curso tiene un impacto positivo y significativo en la atención, comprensión y regulación emocionales vistas en conjunto.



En términos globales se identifica que la participación en el curso abate la proporción de participantes en el nivel bajo en 16%, pasando de 25% a 9%, la incrementa en 5% al pasar de 68% a 73% en el nivel medio del mismo modo que sucede en el nivel alto que, al pasar de 7% a 18%, se incrementa en 11%.

En relación al género se encuentra para el caso de los varones que pasan de 31% a 13% en el nivel bajo, reduciéndose en un 18%. En el nivel medio pasan de 58% a 53%, disminuyendo en 5% y en el nivel alto sube de 11% a 34%, es decir, 23%.

Respecto a las mujeres, se observa tras el curso una reducción en el nivel bajo de 14%, al pasar de 22% a 8%. Un incremento en el nivel medio de 11% al pasar de 73% a 84% y en el nivel alto de 3% al pasar de 5% a 8%.

Estos resultados permiten considerar que siendo que el curso tiene un impacto positivo en los participantes, éste es más notorio en el caso de los varones.

Una posible explicación de este impacto es que debido a que los varones tienen menos oportunidades para abordar el tema de los afectos a diferencia de las mujeres entre las cuales es común abordar la vida emocional, participar en actividades estructuradas sobre el tema les resulta más novedoso e interesante que a las mujeres.

En suma, se acepta la subhipótesis de investigación 1.4 al considerar que después del curso se identifica una mejora significativa en el nivel global de estados emocionales de los participantes, a un nivel de significatividad el 0.01.

Estos resultados convergen con la recomendación realizada por Pena et al., (2011) en su estudio sobre la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los adolescentes afrontan y solucionan problemas sociales al hallar evidencias sobre el papel potencial de las destrezas emocionales en el modo de resolver problemas sociales consistente en sugerir la implementación de actividades para el desarrollo de estas habilidades emocionales básicas que brinden mayor eficiencia a los programas de formación para la resolución de conflictos sociales en el aula.

### 6.1.2. Curso virtual y habilidades sociales

En relación a las habilidades sociales se plantea en primer lugar la siguiente hipótesis:

**H<sub>12</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Esta hipótesis alude al probable impacto que el curso virtual puede tener en las habilidades sociales de los participantes, entendidas como las destrezas para interactuar y relacionarse con otros, de manera eficaz y mutuamente satisfactoria (Monjas y González, 1988). Estas habilidades permiten realizar una tarea interpersonal de manera competente a través de un manejo adecuado de la propia afectividad y de los estados emocionales de las personas con las que se interactúa.

Esta variable es abordada desde el Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Aguirre, 2004).

Otros estudios que se apoyan en este test son los realizados por García, Velázquez y Gómez (2006) y Moreno (2011).

García et al. (2006) realiza un estudio para establecer la relación entre las habilidades sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en la ciudad de Lima, Perú. Para evaluar las habilidades sociales utiliza el cuestionario de evaluación de habilidades sociales de Goldstein. Establece una correlación positiva y significativa entre las habilidades sociales y el clima social familiar pero no identifica una relación significativa entre estas variables y el rendimiento académico de la muestra estudiada.

Moreno (2011) realiza un estudio sobre el impacto de un taller de habilidades sociales en alumnos de nuevo ingreso de Bachillerato, del tipo pretest-postest. Para su estudio utiliza el Cuestionario de evaluación de habilidades sociales de

Goldstein mediante el cual constata el desarrollo de habilidades sociales para favorecer la integración escolar.

Goldstein organiza las habilidades sociales en seis grandes grupos que incluyen aquellas capacidades y comportamientos que permiten a una persona actuar de manera inteligente en el ámbito social. Estas habilidades son: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, habilidades sociales alternativas, habilidades para hacer frente al estrés, y habilidades sociales de planificación. En el presente estudio no se incorporan las dos últimas habilidades pues se considera pertinente resaltar las cuatro primeras que se encuentran más vinculadas con el objeto de estudio de la presente investigación.

Con base en esta clasificación de habilidades sociales, se formulan cinco subhipótesis, cuatro referidas a las habilidades sociales: básicas, avanzadas, relacionadas con sentimientos y alternativas, y una que considera las habilidades sociales de manera conjunta.

Como se presenta en los siguientes apartados, los resultados de la investigación llevan a aceptar la hipótesis de investigación pues la prueba estadística realizada muestra una mejora significativa en los niveles de las habilidades sociales de los participantes en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.

#### *Primera subhipótesis relativa a las habilidades sociales básicas*

La primera subhipótesis formulada en relación a las habilidades sociales es la siguiente:

**Hi<sub>2.1</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales básicas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

En esta investigación se entiende por habilidades sociales básicas a los aspectos elementales de comunicación, de entablar primeros vínculos interpersonales, identificar y expresar intereses así como agradecer favores recibidos.

Los datos recabados para comprobar esta hipótesis de investigación son sometidos a la prueba estadística “t”. A partir de los resultados de este tratamiento estadístico se rechaza la hipótesis de investigación 2.1 a un nivel de significatividad del 0.01, es decir, no se observa una mejora significativa en los niveles de habilidades sociales básicas después del curso. Estos resultados llevan a concluir que aunque se logra un cierto impacto en los niveles de las habilidades sociales básicas, reduciéndose los niveles bajo y medio bajo e incrementándose los niveles medio alto y alto, este impacto es estadísticamente no significativo a un nivel de 0.01.

Así se observa que al estimar los niveles alcanzados por los participantes antes y después del curso no se identifica una variación significativa en estos niveles. En el nivel bajo se constata una variación de 1% a 0%, en el nivel medio bajo se mantiene una proporción de 1%, en el medio se verifica un decremento de 5% al pasar de 18% a 13%. En el nivel medio alto se pasa de 58% a 62% viéndose la proporción incrementada en un 4% y en el nivel alto aumenta de 22% a 24%, es decir, dos puntos porcentuales.

En relación al género, se aprecia que el impacto es poco significativo. Los varones presentan mayor variación en su distribución en los cinco niveles de ponderación de las habilidades básicas. Así, el nivel bajo se mantiene en 0%, el medio bajo paso de 2% a 0%, el medio de 21% a 15%, el medio alto se mantiene en 56% y el alto se incrementa en 8%, pasando de 21% a 29%.

En el caso de las mujeres, la distribución de los porcentajes se da como sigue: en el nivel bajo pasa de 1% a 0%, en el medio bajo se mantiene en 1%, en el medio decremento en 3% pasando de 16% a 13%, el medio alto se incrementa en 5% al subir de 60% a 65% y el nivel alto pasa de 22% a 21%.

El desempeño de los participantes en esta variable se concentra antes del curso en los niveles medio alto y alto y en menor medida en el nivel medio. De ahí que se pueda suponer que las actividades del curso llevan a reafirmar más que modificar las habilidades sociales básicas por lo que no se constata estadísticamente un cambio significativo en estas habilidades.

Así mismo, se debe considerar que, a diferencia del trabajo que se hace con los estados emocionales en los que se dedicaron módulos específicos para la promoción de la atención emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional, en el caso de las habilidades sociales se desarrollan dos módulos: el cinco, titulado “comunícate” y el seis titulado “colabora” para impactar de manera conjunta las habilidades sociales.

Esto debido a que se considera que los componentes de los estados emocionales brindan un soporte a los otros dos ámbitos trabajados en el curso, a saber, las habilidades sociales y el estilo personal de manejar conflictos; también porque se visualiza como conveniente abordar en su conjunto las habilidades sociales al reconocer su concatenación en su ejercicio y promoción.

En los módulos encaminados al trabajo con las habilidades sociales se emprenden actividades tales como escribir una carta de agradecimiento a la familia, reconocer las características de la comunicación asertiva y de la comunicación no verbal y establecer redes de ayuda mutua, entre otras.

Las actividades de estos módulos tienden a impactar las habilidades compuestas o complejas, abordándose de manera tangencial aquellas consideradas como básicas o, como las denomina Goldstein, primeras habilidades sociales, que hacen referencia a los aspectos elementales de comunicación, de entablar primeros los vínculos interpersonales, identificar y expresar intereses así como agradecer favores recibidos.

### *Segunda subhipótesis relativa a las habilidades sociales avanzadas*

La segunda subhipótesis relativa a las habilidades sociales avanzadas es:

**Hi<sub>2.2</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Las habilidades sociales avanzadas implican la capacidad para pedir ayuda, para integrarse a un grupo, para disculparse y para persuadir, para seguir instrucciones y para brindar explicaciones en torno a tareas específicas.

Ya que la distribución de los puntajes de estas habilidades no es normal, se utilizó la Prueba Wilcoxon-Friedman para poner a prueba la hipótesis de investigación. A partir de los resultados obtenidos acepta la subhipótesis de investigación 2.2 a un nivel de significatividad del 0.05, por lo que se puede concluir que se observa una mejora significativa en los niveles de las habilidades sociales avanzadas de los participantes después del curso.

Al analizar los porcentajes obtenidos de las puntuaciones en el test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein antes y después del curso en relación a las habilidades sociales avanzadas se encuentra que en cuanto al nivel bajo la proporción se reduce en un 28% pasando del 29% en el pretest al 1% en el posttest. Los porcentajes en el nivel medio bajo se mantienen en un 1%. En el nivel medio baja de 20% a 12%, es decir, se abate la proporción en 8%. El nivel medio alto se incrementa en 4% al pasar del 45% al 49% después del curso. El impacto más significativo se verifica en el nivel alto que pasa de 5% antes del curso a 37% después del curso, es decir, aumenta 32%.

Respecto al género, se observa un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades sociales avanzadas en las mujeres, quienes reducen en 30% su proporción en el nivel bajo, al pasar de 31% a 1% e incrementar en 34% su proporción en el nivel alto, al pasar de 5% a 39%. En los varones también se corrobora un impacto significativo al pasar de 26% a 0% en el nivel bajo y de 5% a 34% en el alto.

Si se considera que las habilidades avanzadas incluyen aspectos tales como pedir ayuda, integrarse a un grupo, pedir disculpas y persuadir, seguir instrucciones y brindar explicaciones sobre tareas específicas, y que el curso pone énfasis en actividades relacionadas con el trabajo en foros para compartir opiniones y brindar ayuda, cuestiones relacionadas con la comunicación asertiva así como ejercicios de sensibilización para agradecer, entre otros, se puede encontrar una explicación del impacto en dichas habilidades.

*Tercera subhipótesis relativa a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos.*

La tercera subhipótesis de investigación alude a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos:

**Hi2.3:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

En el presente estudio se entiende por habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos a las capacidades para comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otros, y recompensarse por una buena acción.

La prueba estadística aplicada es la Wilcoxon-Friedman. El resultado obtenido lleva a aceptar la subhipótesis de investigación 2.3 a un nivel de significatividad del 0.05, es decir después del curso se observa una mejora significativa en los niveles de las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos de los participantes.

Así se encuentra que en estas habilidades la proporción en el nivel bajo pasa de 4% a 0%, en el medio bajo se mantiene en 1%, en el medio se reduce de 12% a 7%, en el medio alto pasa de 42% a 28% y en el alto se incrementa de 41% a 64%. Aunque se observa una reducción en la proporción de participantes en los niveles medio y medio alto, de 5% y 14% respectivamente, estos resultados se remontan en el nivel alto que se incrementa en un 23%, es decir, casi en un cuarto del total de la muestra estudiada.

Respecto al género, se observa un impacto más significativo en el caso de los varones, que pasan de 40% a 73% en el nivel alto, es decir, se verifica un incremento de 33%. Las mujeres suben de 42% a 60%, correspondientes a 18%.

De ahí que se concluya que, en relación a esta subhipótesis, las actividades desarrolladas en el curso virtual “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”

tienen impacto positivo y significativo en las habilidades sociales encaminadas a comprender, reconocer y expresar las propias emociones y las de los demás, preocuparse por otras personas, y recompensarse a sí mismo por haber realizado una buena acción. Cabe señalar que estos aspectos son abordados de manera directa en los tres primeros módulos del curso, en los que se trabaja en torno a los estados emocionales así como en el resto de los módulos en relación al manejo interpersonal de las emociones.

*Cuarta subhipótesis relativa a las habilidades sociales alternativas.*

La cuarta subhipótesis hace referencia a las habilidades sociales alternativas, como sigue:

**Hi<sub>2.4</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales alternativas de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Las habilidades sociales alternativas hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones.

Los resultados estadísticos obtenidos a través de la Prueba Wilcoxon-Friedman llevan a aceptar la subhipótesis de investigación 2.4 a un nivel de significatividad del 0.05, que lleva a considerar que después del curso se verifica una mejora significativa en los niveles de las habilidades sociales alternativas de los participantes.

En efecto, los porcentajes en el nivel bajo muestran un decremento de 12%, al pasar de 12% a 0%, en el nivel medio bajo una reducción de 2% pasando de 5% a 3% después del curso. En el nivel medio se verifica también una reducción del 2% pues en el pretest el 36% de la población se ubica en este nivel y en el posttest baja a 34%. El nivel medio alto se incrementa de 47% a 56%, en 9%. Finalmente, en el nivel alto pasa de 0% a 7%.



Resulta interesante que en las habilidades sociales alternativas en las que se enfatizan las relaciones interpersonales se lograra abatir el porcentaje del nivel bajo y se incrementaran los porcentajes de los niveles medio alto y alto.

Respecto al género, se observa un impacto significativo tanto en varones como en mujeres. Mientras que el 16% de los varones y el 9% de las mujeres se ubican en el nivel bajo de las habilidades alternativas antes del curso, después de participar con él, ningún participante se ubica en este nivel. En contraste, mientras que ningún participante se ubica en el nivel alto antes del curso, después de participar en el mismo se incrementa en 11% en el caso de los hombres y en 4% en relación a las mujeres. También resulta relevante el incremento en 8% en el caso de los varones respecto al nivel medio alto, al pasar de 45% a 52%; y el incremento de 11% al pasar de 48% a 59% en el caso de las mujeres.

De ahí que se considere que el curso tiene un impacto positivo y significativo de las habilidades sociales enfocadas a compartir, ayudar, conciliar, defender los propios derechos, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones que son trabajadas en varias actividades, destacando las que conforman los módulos sexto “colabora” y séptimo “identifica y resuelve conflictos”.

#### *Quinta subhipótesis relativa a las habilidades sociales en global.*

Respecto a las habilidades sociales vistas de manera global se formula a quinta subhipótesis:

**Hi2.5:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa las habilidades sociales en global de estudiantes de segundo grado de preparatoria.

Se denominan habilidades sociales en global a la conjunción de los resultados obtenidos en las habilidades sociales evaluadas.

A partir de los resultados estadísticos mediante la aplicación de la prueba “t” se acepta la subhipótesis de investigación 2.5 a un nivel de significatividad de 0.01,

que lleva a concluir que tras el curso se observa en los participantes una mejora significativa en los niveles de las habilidades sociales en global.

Respecto a los resultados, se observa un incremento en los niveles medio alto y alto de la variable habilidades sociales en global después del curso; en el nivel medio alto se verifica un aumento del 18% al pasar de 52% a 70% y en el nivel alto, un aumento de 15% al pasar de 2% a 17%.

Así mismo, se verifica una disminución de 3% en el nivel medio bajo, al pasar de 4% a 1%, y una reducción de 30% en el medio, al pasar de 42% a 12%.

En cuanto al género, los datos muestran que se verifica un impacto equiparable para varones y mujeres. En el caso de los varones se observa, tras el curso, un incremento de 15% en el nivel medio alto y de 16% en el alto así como disminución en el nivel medio bajo de 3% y en el medio de 27%.

En el caso de las mujeres, se observa una reducción de 3% en el nivel medio bajo, de 32% en el medio así como un aumento de 22% en el nivel medio alto y de 15% en el nivel alto, después del curso.

De ahí que se concluya que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”, a través de sus actividades, contribuye al desarrollo de las habilidades sociales entendidas como las destrezas para interactuar y relacionarse con otros, de forma efectiva y mutuamente satisfactoria a modo de realizar una tarea interpersonal de manera competente (Monjas y González, 1998).

### **6.1.3. Curso virtual y estilo personal de manejo de conflictos**

**Hi<sub>3</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” afecta de manera positiva y significativa el estilo personal de manejar conflictos de estudiantes de segundo grado de preparatoria, de modo que tiendan a utilizar más los estilos “colaborar” y “compartir” que los estilos “evadir y “competir”.

Esta hipótesis hace referencia al probable impacto que el curso virtual puede tener en el estilo personal de manejar conflictos de los participantes, entendido

como el conjunto de comportamientos que se presentan ante una situación de desacuerdo y al modo como se enfrenta y se resuelve (Pascal, 2003).

Las actividades encaminadas a trabajar en torno al manejo de conflictos conforman el módulo VII del curso, titulado “identifica y resuelve conflictos”. Consistieron en dos presentaciones en PowerPoint que proveen de elementos para identificar y manejar conflictos interpersonales, la presentación de un comic elaborado en flash, el correo electrónico y un cuestionario de Moodle para presentar estrategias para la resolución de conflictos, y un foro de Moodle para intercambiar opiniones en torno a conflictos reales vividos por los participantes.

Esta variable es medida mediante el test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann, en el que se consideran cinco estilos de manejo de conflictos que son competir o forzar, colaborar o resolver el problema, transigir o compartir, evadir o retirarse, y complacer o mantener la calma (Pascal, 2003).

Para realizar la comprobación de esta hipótesis se formulan cinco subhipótesis referidas a cada estilo de manejo de conflictos establecidos por Thomas y Kilmann en su instrumento (Pascal, 2003).

Estas subhipótesis se abordan desde dos enfoques, uno al que se le denomina “rangos” en el que se consideran tres grados de manejo del estilo correspondiente: “bajo” que implica que el estilo es poco empleado por el participante, “medio” que significa que el estilo es regularmente utilizado por el participante y “alto” que hace referencia a un uso muy frecuente o preferido del estilo por parte del usuario.

El segundo enfoque es denominado “preferencia” que alude a la posición de un estilo determinado respecto al resto de los estilos para manejar conflictos, es decir, si ante un conflicto el sujeto tiende a utilizar un estilo en primero, segundo, tercero, cuarto o quinto lugar.

#### *Primera subhipótesis relativa al estilo personal de manejar conflictos “evadir”*

La primera subhipótesis formulada en relación al estilo personal de manejar conflictos hace referencia al estilo “evadir” como sigue:

**Hi3.1:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “evadir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El estilo personal “evadir o retirarse” para el manejo de conflictos consiste en emprender acciones para evitar situaciones desagradables o controvertidas, posponer los problemas, eludir las propias responsabilidades e ignorar las diferencias.

De acuerdo al análisis estadístico de los datos recabados en relación a este estilo personal de manejo de conflictos mediante la prueba Wilcoxon-Friedman se acepta la subhipótesis de investigación 3.1 a un nivel de significatividad de 0.05, es decir, después del curso se identifica un impacto significativo en el estilo de resolución de conflictos “evadir” el cual se ve reducido tras la participación en el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos”.

En efecto, de acuerdo al enfoque de niveles, se observa un incremento del nivel bajo al pasar de 3% a 11%, un aumento del nivel medio, que pasa del 34% al 67% y una reducción del nivel alto que pasa de 63% a 22%. Estos resultados llevan a concluir que tras el curso, los participantes disminuyen su tendencia a considerar la evasión como estrategia para enfrentar los conflictos.

Respecto al género, se identifica un impacto similar del curso en relación a la preferencia que los varones y las mujeres tienen respecto al estilo “evadir”. En el caso de los varones pasan, en el nivel bajo de 3% a 10%, en el medio de 42% a 68% y en el alto de 55% a 23%. En cuanto a las mujeres, se observa que en el nivel bajo pasan de 2% a 11%, en el medio van de 30% a 66% y en el alto redujeron de 68% a 22%.

El lugar que ocupa este estilo de manejar conflictos también sufre cambios después del curso. Así se observa que en el pretest el 61% de los participantes eligen “evadir” como su primera estrategia para enfrentarse a los conflictos; este porcentaje se ve reducido en un 32% pues sólo el 29% lo elige en primer lugar, después del curso.

En el pretest 23% de los participantes lo eligen en segundo lugar contra el 37% en el posttest. 11% lo eligen en tercer lugar en el pretest contra el 23% en el posttest. En cuarto lugar lo eligen el 4% en el pretest y 8% en el posttest; y finalmente es elegido en quinto lugar durante el pretest por el 1% de los participantes contra el 3% en el posttest.

Estos resultados muestran que el estilo personal de manejo de conflictos “evadir” deja de ser considerado, en términos generales como una estrategia prioritaria ante un desacuerdo o discrepancia.

El cambio reportado resulta más significativo en el caso de las mujeres, quienes en el pretest eligen este estilo en primer lugar en un 64%, en segundo lugar en un 22%, en tercer lugar en un 8%, en cuarto lugar en un 5% y en quinto lugar en un 0%; mientras que en el posttest es elegido en primer lugar en un 28%, en segundo en un 37%, en tercer lugar en un 23%, en cuarto lugar en un 8% y en quinto lugar en un 3%. Es decir, deja de ser considerado como primera opción por el 36% de las participantes, si se incrementa como segunda opción en el 15% de las participantes, como tercera en un 15%, como cuarto lugar en 3%, y en quinto lugar en 3%.

Respecto a los varones, se observa que en el pretest, el estilo “evadir” es elegido en primer lugar por el 55% de los participantes, en segundo lugar por el 26%, en tercer lugar por el 15%, en cuarto lugar por el 3% y en quinto lugar por el 2%. En el posttest, el 31% lo elige en primer lugar, el 37% en segundo lugar, el 23% en tercero, el 8% en cuarto y el 2% en quinto. Así se observa una disminución del 24% por parte de los varones en cuanto su primera preferencia respecto al estilo “evadir” viéndose incrementada esta preferencia en los siguientes lugares: 11% en el segundo, 8% en el tercero, 5% en el cuarto.

*Segunda subhipótesis relativa al estilo personal de manejar conflictos “compartir”*

En relación al estilo “compartir” se formula la siguiente subhipótesis:

**Hi<sub>3.2</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “compartir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El estilo personal “compartir” para el manejo de conflictos expresa la tendencia a buscar la solución o conciliación cediendo y siendo tolerante, proponiendo un punto de vista intermedio, y admitiendo o aceptando aspectos en los que no se está de acuerdo.

A partir del análisis estadístico, se acepta la subhipótesis de investigación 3.2 a un nivel de confianza de 0.05. Esto significa que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” logra una incidencia significativa en el incremento del estilo de resolución de conflictos “compartir”

Desde el criterio nivel se observa que antes de tomar el curso, el 32% de los participantes se ubican en el rango bajo del estilo “compartir”, el 65% en el rango medio y el 3% en el alto. Después del curso estos porcentajes se desplazan de la siguiente manera: el 13% se ubica en el rango bajo, el 80% en el medio y el 7% en el alto. Esto significa que tras el curso los participantes se ven más inclinados que antes del mismo por elegir este estilo de manejo de conflictos, en la línea en la que se plantea la subhipótesis de investigación. En efecto. El nivel bajo se reduce un 19%, el medio aumenta en un 15% y el alto se incrementa 4%.

En cuanto al género, se observa un impacto equivalente para varones y mujeres. Así, en el nivel bajo, los varones pasan de 37% a 16% tras el curso, es decir, disminuye en 21% el porcentaje de varones en este rango; mientras que en el caso de las mujeres, pasan de 32% a 11%, es decir, presentan una reducción en el rango bajo del 21% después de participar en el curso.

Respecto al nivel medio, se observa que los varones incrementan el porcentaje en un 14% al pasar de 63% a 77%, y las mujeres incrementan 16% al pasar de 66% a 82%.

En el nivel alto del estilo “compartir” los varones pasan de 5% a 6% y las mujeres de 2% a 7%.

Al abordar el análisis de las preferencias se observa que mientras antes del curso sólo el 16% elige en primer lugar el estilo “compartir” el 28% lo hace después de participar en el curso. Como segunda opción es elegida en el pretest por el 24% de los participantes y en el posttest por el 23%. El 33% lo prefiere en tercer lugar

en el pretest y el 21% en el postest. En cuarto lugar es seleccionado antes del curso por el 22% y después del curso por el 12%. Finalmente, en cuanto a la preferencia del estilo “compartir” en quinto lugar se encuentra que el 5% lo eligen antes del curso y el 4% después del curso.

Así, tras el curso, el estilo “compartir” se verifica un incremento del 12% en la primera preferencia, un aumento del 11% en la segunda preferencia, una reducción del 12% en la tercera, del 10% en la cuarta y de 1% en la quinta.

En relación al género, se observa un mayor impacto en las mujeres en relación a sus tendencias de preferencia respecto al estilo “compartir”, antes y después del curso.

En efecto, las mujeres pasan de 14% a 30% en la primera preferencia, de 23% a 36% en la segunda, de 36% a 22% en la tercera, de 21% a 9% en la cuarta y de 5% a 3% en la quinta. Es decir, después de su participación en el curso, sus preferencias respecto al estilo “compartir” se ven modificadas como sigue: un incremento del 16% en la primera preferencia y del 13% en la segunda; una reducción del 14% en la tercera, de 12% en la cuarta y de 2% en la quinta.

Los hombres muestran las siguientes variaciones. Después del curso pasan del 19% al 24% al elegir en primer lugar el estilo “compartir”, del 26% al 35% en la segunda preferencia, del 27% al 18% en la tercera, del 23% al 16% en la cuarta y del 5% al 3% en la quinta. Es decir, ven incrementada su preferencia por el estilo “compartir”, tras el curso, en 5% respecto a la primera preferencia, en 9% en la segunda y en 1% en la tercera; y ven reducido el porcentaje en la tercera preferencia en un 9% y en la cuarta en un 7%.

*Tercera subhipótesis relativa al estilo personal de manejar conflictos “complacer”*

La tercera subhipótesis hacer referencia al estilo “complacer”:

**Hi<sub>3.3</sub>:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite mantener en el mismo nivel el estilo “complacer” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El estilo personal “complacer” para el manejo de conflictos hace referencia a comportamientos tales como enfatizar los puntos de acuerdo, anteponer el vínculo humano al desacuerdo, calmar los ánimos, renunciar a las propias opiniones o intereses condescendiendo, y ser considerado con los sentimientos del otro.

Las pruebas estadísticas realizadas llevan a rechazar la subhipótesis de investigación a un nivel de significatividad del 0.05, pues, como se establece en la subhipótesis 3.3, el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” no logra una incidencia significativa en el estilo de resolución de conflictos “complacer”.

Respecto a los niveles, se aprecia un bajo impacto en el estilo “complacer” después del curso. Así el nivel “bajo” pasa de 8% a 11%, el nivel medio de 55% a 58% y el nivel alto, de 37% a 31%.

En relación al género, se aprecia que los varones se mantienen en un 8% en el nivel bajo, pasan de 60% a 55% en el nivel medio y de 32% a 37% en el alto.

Las mujeres pasan de 7% a 12% en el nivel bajo del estilo “complacer”, del 52% al 60% en el medio, y de 40% a 28% en el alto.

Respecto a las preferencias, se encuentra que los cambios que se verifican con el curso son los siguientes: como primera preferencia es elegida por el 18% en el pretest y por el 22% en el posttest. Como segunda preferencia es seleccionada antes del curso por el 32% y después por el 29%. Como tercera preferencia es escogida en el pretest por el 31% y en el posttest por el 27%. Como cuarta preferencia pasa de 13% a 14% y como quinta preferencia pasa de 6% a 8%.

En cuanto al género, los varones eligen el estilo “complacer”, como primera preferencia en un 21% antes del curso y en un 24% después del curso. Como segunda preferencia pasa de 29% a 26%, como tercera va de 39% a 26%, como cuarta se mantiene en 16% y como quinta pasa de 3% a 8%.

Las mujeres distribuyen como sigue sus preferencias respecto al estilo “complacer”. Pasa de 16% a 21% en la primera preferencia, de 34% a 32% en la



segunda preferencia, se mantiene en 27% en la tercera, en la cuarta va de 16% a 12% y como quinta asciende de 7% a 8%.

#### *Cuarta subhipótesis relativa al estilo personal de manejar conflictos “colaborar”*

La cuarta subhipótesis hace referencia al estilo “colaborar”:

**Hi3.4:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite incrementar el estilo “colaborar” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El estilo personal “colaborar” para el manejo de conflictos consiste en tratar de remediar el desacuerdo a través del diálogo y mediante la participación de las partes involucradas, poniendo al descubierto los puntos en los que se disiente, siendo frontal en el abordaje de las diferencias, y buscando llegar a soluciones en las que todos se vean beneficiados o en los que los costos sean los más bajos para todos los involucrados.

Los resultados obtenidos tras el tratamiento estadístico llevan a aceptar la subhipótesis de investigación 3.4 a un nivel de confianza de 0.05, es decir, el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” logra una incidencia significativa en el incremento del estilo de resolución de conflictos “colaborar” enfocado a tratar de remediar los desacuerdos a través del diálogo y la participación de las partes involucradas, poniendo al descubierto los puntos en los que se disiente, siendo frontal en el abordaje de las diferencias, y buscando llegar a soluciones en las que todos se vean beneficiados o en los que los costos sean los más bajos para todos los involucrados.

Al analizar los resultados obtenidos a partir del criterio “nivel”, se observa que en el pretest el 50% de los participantes se localizan en el nivel “bajo” y en el posttest el 59% del estilo “colaborar”. Respecto al nivel medio se encuentra que el 48% de los participantes se ubican en el mismo en el pretest y el 35% en el posttest. Finalmente, en el nivel bajo pasa de 2% a 6%. Es decir, tras el curso el nivel bajo se incrementa en 9%, en el medio se reduce en 13% y en el alto se incrementa en 4%.

Respecto al género, los varones se mantienen en 55% en el nivel bajo, bajan de 44% a 35% en el medio y suben de 7% a 10% en el alto, tras el curso.

Las mujeres suben de 47% a 62% en el nivel bajo, disminuyen de 50% a 35% en el medio y suben de 3% a 4% en el alto.

Es decir, la variación en el estilo “colaborar” para los varones es de 0% en el bajo, una reducción de 9% en el medio y un incremento de 3% en el alto, mientras que para las mujeres sube 15% en el nivel bajo, se reduce en 15% en el medio y se incrementa en 1% en el alto.

Respeto a las preferencias, se observa que tras el curso, la elección en primer lugar del estilo “colaborar” pasa de 15% a 35%, es decir, se incrementa en 20%. El segundo lugar pasa de 27% a 35%, es decir, se reduce en 8%, tercer lugar pasa de 31% a 23%, es decir, se reduce en 8%, el cuarto lugar pasa de 20% a 6%, reduciéndose en un 14%, y en quinto lugar disminuye en 6% al pasar de 7% a 1%. Es decir, a través del curso, se logra aunque de manera no significativa que un mayor porcentaje de participantes consideran el estilo “colaborar” como primera y segunda opciones para resolver conflictos.

Al revisar los resultados desde el criterio “género” se encuentra que los varones pasan de 19% a 31% como primera preferencia del estilo “colaborar”, de 24% a 26% como segunda preferencia, de 24% a 34% como tercera preferencia, de 23% a 8% como cuarta y de 10% a 2% como quinta.

Las mujeres pasan de 13% a 37% en relación a la primera preferencia del estilo “colaborar”, de 28% a 40% como segunda preferencia, de 36% a 17% como tercera preferencia, de 18% a 5% como cuarta y de 6% a 1% como quinta.

#### *Quinta subhipótesis relativa al estilo personal de manejar conflictos “competir”*

La quinta subhipótesis formulada en relación al estilo “competir” es la siguiente:

**Hi3.5:** El curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” permite reducir el estilo “competir” para la resolución de conflictos en estudiantes de segundo grado de preparatoria.

El estilo personal “competir” para el manejo de conflictos alude a aquellas actitudes o comportamientos con los que se busca ganar y alcanzar las metas fijadas, tratando de “salirse con la suya”, siendo firme y buscando convencer al otro de que se tiene la razón; se trata de imponer la propia posición.

Los resultados obtenidos tras el tratamiento estadístico llevan a aceptar la subhipótesis de investigación 3.5 a un nivel de confianza de 0.05, es decir, el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” logra reducir de manera significativa el estilo personal “competir” para el manejo de conflictos.

En cuanto al nivel se encuentra que el nivel bajo del estilo “competir” pasa de 20% a 29% después del curso, el nivel medio de 63% a 60% y el nivel alto de 17% a 11%, es decir, el nivel bajo se incrementa en 9%, el medio se reduce en 3% y el alto disminuye en 6%.

Respecto al género, los varones pasan en el nivel bajo de 19% a 23%, en el medio de 56% a 61% y en el alto de 24% a 16%. Es decir, el nivel bajo se incrementa en 4%, el medio en 5% y el alto se reduce en 8%.

Las mujeres incrementan el nivel bajo en 11% al pasar de 21% a 32%, el nivel medio se reduce en 7% al transitar de 67% a 60% y el nivel alto se reduce en 4% al pasar de 12% a 8%.

De acuerdo a las preferencias, la elección del estilo “competir” como primera opción se reduce de 15% a 14%, como segunda opción pasa de 24% a 23%, como tercera opción transita de 27% a 30%, como cuarta opción de 25% a 23% y como quinta opción de 9% a 10%. Estos resultados muestran poca variación en cuanto a las preferencias de los participantes por el estilo “competir”.

En esta misma línea, los varones muestran las siguientes variaciones respecto a su preferencia por el estilo “competir” después de participar en el curso: como primera opción se mantiene en 19%, como segunda opción pasa de 24% a 26%, como tercera se reduce de 29% a 26%, como cuarta se mantiene en 21% y como quinta se incrementa de 6% a 8%.

Las mujeres pasan de 12% a 11% en su opción en primer lugar del estilo “competir”, el segundo lugar para este estilo pasa de 24% a 21%, el tercer lugar se incrementa de 25% a 33%, el cuarto se reduce de 27% a 23% y el quinto se mantiene en 11%.

En el marco de los estudios en relación a la paz y a la cultura de la paz se encuentra como punto nodal para lograr una paz positiva el manejo de conflictos de una manera asertiva y adecuada a las circunstancias y condiciones en las que tales desacuerdos se presentan. Resulta tan relevante el modo de enfrentar conflictos para lograr la armonía en uno mismo y en las relaciones con los otros que autores como Calderón (2009) y Galtung (2012) proponen estrategias no sólo para la resolución de conflictos sino, sobre todo, para su transformación y trascendencia. Por lo dicho, se considera el estilo personal para el manejo conflictos (Pascal, 2003) como ámbito de incidencia.

De ahí que la propuesta de intervención educativa consista en un curso virtual de educación para la paz con el nombre de “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” que bajo el lema “Aprendizajes de construyen paz” ofreció a los participantes diversas actividades, en el ambiente ofrecido por el aula SÍGAME ubicada en la plataforma Moodle. Con estas actividades se pretende incidir en las cualidades personales relacionadas con formas de pensar, sentir y actuar en pro de la paz en los campos ya mencionados.

Estas cualidades en pro de la paz se traducen en términos operacionales en tres variables principales, a saber, los estados emocionales, las habilidades sociales y los estilos personales de manejo de conflictos. A partir de estas variables se formulan tres hipótesis generales y varias subhipótesis derivadas de los componentes de cada una de ellas.

Así, para los estados emocionales, se pretende una mejora de los mismos y de cada uno de sus componentes a través del curso. En este sentido, se comprueba que tras el curso los participantes logran mejorar sus niveles de atención, comprensión y regulación emocional, así como los estados emocionales en general.

En efecto, las actividades encaminadas a que los participantes sean conscientes de sus propias emociones y se sensibilicen en relación a los afectos de otras personas contribuyen a un mejor manejo de sus estados emocionales. Resulta interesante observar el impacto que tales actividades tienen en el género masculino en el que se identifica una mayor incidencia de los ejercicios del curso.

En este sentido, cabe recordar que una parte sustancial del curso se enfoca al trabajo en este ámbito pues se considera que brinda el sustento para incidir en los otros campos. El diseño de las actividades enfocadas a la vida afectiva se respalda en los aspectos presentados en el marco teórico sobre la inteligencia emocional y se procura que tenga un sentido lúdico para detonar y mantener niveles altos de motivación e interés entre los participantes.

En relación a las habilidades sociales, la hipótesis y subhipótesis se plantean en el sentido de lograr una mejora de las mismas. En esta línea se identifica que aunque no se logra un incremento significativo en las habilidades sociales básicas, si se alcanza en el resto de las habilidades sociales, a saber, las avanzadas, las relacionadas con el manejo de sentimientos, las alternativas así como en las habilidades sociales en global.

Las actividades que conforman los módulos encaminados a promover las habilidades sociales se enfocan a las que tienen mayor complejidad y no tanto a las básicas orientadas a un desarrollo elemental de capacidades que se presentan de una manera más adelantada en los otros grupos de habilidades. No obstante, si se observa un impacto positivo en las denominadas primeras habilidades.

Así mismo, se refuerza el ámbito afectivo al trabajar en torno a las habilidades sociales relacionadas con el manejo de sentimientos, vinculadas con la primera variable denominada estados emocionales.

En este ámbito resulta interesante comentar el ejercicio encaminado a favorecer la expresión de agradecimiento hacia la propia familia debido a que impacta de manera significativa a los participantes, al encontrar la oportunidad de expresar a su familia, en un espacio virtualizado, lo que sienten por formar parte de ella y

lo agradecidos que están por todo lo que reciben. Aunque una buena proporción de los participantes manifiesta sentimientos positivos hacia sus padres y hermanos, con mayor o menor énfasis y elocuencia, también se descubre que algunos de ellos no encuentran motivos de gratitud e incluso llegan a manifestar cierta desazón por sentirse a disgusto en su ámbito familiar.

En este sentido, se reconoce un campo de trabajo interesante en el contexto de la educación para la paz ya que se observa como primordial promover las relaciones armoniosas en familia y, sobretodo, proporcionar a los participantes, que son jóvenes que se encuentran en una etapa particularmente retadora en el proceso de desarrollo del ser humano como lo es la adolescencia, recursos que les permitan contribuir al establecimiento de vínculos nutricios en su ámbito familiar así como estrategias de neutralización de conflictos. Esto resulta particularmente importante si se considera que en pocos años ellos mismos formarán sus propias familias y es importante que desde esta etapa de la vida en la que se encuentran aprendan a construir ámbitos de relación estrechos que repercutan favorablemente en el desarrollo pleno y armonioso de sí mismos y de las personas más cercanas como su pareja y sus hijos.

Otro ejercicio que resulta interesante es el denominado “página de la amistad”, que forma parte del VI módulo “colabora”. Consiste en crear un foro en el que los participantes presentan una situación sobre la que comentan sus compañeros. Este espacio permite la interacción de todos los participantes del curso, independientemente del turno o del grupo escolar en el que se encuentren inscritos lo cual propicia la ampliación de sus círculos de relaciones interpersonales y brinda la oportunidad de entablar comunicación con estudiantes de la misma institución y grado escolar que no se conocen.

Finalmente, en relación a los estilos personales de manejo conflictos se pretende, a través del curso, reducir la tendencia hacia los estilos “evadir” y “competir”, incrementar la tendencia a los estilos “compartir” y “colaborar” y mantener la tendencia al estilo “complacer”. En este sentido se encuentra que las actividades del curso encaminadas a brindar estrategias para el manejo de conflictos, se logra reducir el estilo “evadir”, incrementar el estilo “compartir” y

mantener el estilo “complacer”, es decir, las actividades del curso son pertinentes para lograr los resultados esperados en relación a estos estilos. Sin embargo, no se logra un impacto significativo en relación al incremento el estilo “colaborar” y a la reducción el estilo “competir”.

El trabajo en relación a los estilos personales de manejo de conflictos reviste gran importancia en el curso dado que se considera un punto nodal para la generación de una cultura de la paz. En efecto, como se expresa en el marco teórico, al hablar de la paz, de la cultura de la paz y de la educación para la paz, los estudiosos de este campo reconocen la tendencia del ser humano a tener discrepancias con otros seres humanos, lo cual resulta positivo cuando lo impulsa a mejorar su forma de pensar, de sentir y de actuar; a crear e innovar buscando soluciones novedosas a problemas o dificultades reconocidas, y a estrechar lazos afectivos con quienes le rodean. Todo esto si la discrepancia o conflicto se resuelve de una manera positiva y constructiva.

La resolución no-violencia de conflictos se deriva de una mezcla o dosificación adecuada de dos componentes que son reconocidos por los teóricos del conflicto como claves para enfrentar un desacuerdo: la asertividad, en la cual se espera el beneficio personal, y la cooperatividad, en la que se busca el beneficio de otros (Pascal 2003). Cada situación de discrepancia tiene sus propias características que requieren de quienes se encuentran en ella, diversas habilidades que les permitan promover un adecuado equilibrio entre estos componentes de modo que todos se vean beneficiados en la resolución.

Aunque en el marco de este estudio se reconoce la importancia de dosificar ambos componentes de acuerdo a las circunstancias y características particulares de un conflictos se considera que, dado que el sentido del trabajo es promover una cultura de la paz, resulta importante reducir los estilos “evadir” y “competir” que implican, el primero, bajas dosis de asertividad y cooperatividad, y el segundo, altas dosis de asertividad a costa de la cooperatividad que se mantiene a bajos niveles; así como incrementar los estilos “colaborar” y “compartir” ya que el primero potencia ambos componentes y el segundo los guarda en equilibrio. Dado que el estilo “complacer” mantiene baja la asertividad

y alta la cooperatividad se considera conveniente conservarlo en los mismos niveles de preferencia.

Los resultados indican que en términos generales se logra una incidencia en el sentido que se pretende, al lograr reducir la tendencia al estilo “evadir”, el incremento del estilo “compartir” y la estabilización del estilo “complacer”. No obstante, no se logra la incidencia esperada en los estilos “competir”, que se busca reducir, y el estilo “colaborar”, que se pretende incrementar. Esto lleva a considerar la necesidad de diseñar más actividades encaminadas a promover la cooperatividad que distingue ambos estilos. En efecto, los estilos “competir” y “colaborar” tienen en común un nivel alto del componente asertividad y se distinguen en que “competir” implica un nivel bajo de la cooperatividad mientras que el “colaborar” requiere de que este componente se mantenga alto, de ahí que se considere que una incidencia insuficiente en este componente en las actividades del curso lleva a no lograr impactar a estos estilos de manera significativa. En general, se identifica como necesario desarrollar más actividades en relación a esta variable.

De lo dicho en esta sección, se concluye que, en términos generales, se logran resultados adecuados de la implementación del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” al incidir favorablemente en los tres campos de estudio, a saber, estados emocionales, habilidades sociales y estilos personales de manejo de conflictos.

No obstante, se asume como importante reforzar algunos aspectos del mismo, como los referentes a la promoción de las habilidades sociales básicas y del manejo pertinente de la asertividad y la cooperatividad para su dosificación adecuada al enfrentar conflictos.

Finalmente, se reconoce que el ámbito virtual es idóneo para el desarrollo de experiencias educativas encaminadas a la promoción de una cultura de la paz y que facilitan su inserción en el currículo académico.

En efecto, el ambiente de aprendizaje virtual del aula SÍGAME situada en la plataforma Moodle brinda condiciones idóneas para el diseño de actividades de



aprendizaje atractivas, versátiles y dinámicas que responden a los requerimientos de los objetivos del curso así como a los intereses de los participantes.

Así mismo, permite brindar un acompañamiento personalizado a través del cual se puede observar la evolución que cada uno de los participantes y el grupo en su conjunto tienen a lo largo de las sesiones. Se logra retroalimentar el proceso del grupo y dinamizar cada uno de los módulos del curso.

Brinda flexibilidad a los participantes para la realización de las tareas ya que, aunque cuentan con un tiempo de su clase de informática para ir realizando las actividades pueden realizarlas o completarlas en otros tiempos e incluso fuera del horario escolar. También contaron con un espacio abierto y de confianza en el cual expresarse libremente.

En relación al seguimiento, puede realizarse en condiciones favorables pues además de tener el apoyo de los profesores titulares de la materia de informática, del secretario académico y del director de la Preparatoria, se lleva a cabo la tutoría del curso de acuerdo a los principios de la educación virtual.

En suma, resulta una experiencia formativa acorde con la intencionalidad establecida en el presente estudio.

## **6.2. Alcances y limitaciones de la investigación**

El presente estudio permite identificar el impacto que el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo interpersonal y manejo de conflictos” tiene sobre una muestra aleatoria de estudiantes de segundo grado, turnos matutino y vespertino, de una preparatoria pública de la ciudad de Puebla, México.

Este impacto se mide a través de su repercusión en tres variables específicas: estados emocionales, habilidades sociales y estilo personal de manejo de conflictos.

Así mismo, presenta la relación de los componentes de estas tres variables con el género de los participantes.

Los hallazgos de este estudio tienen una generalización limitada en las poblaciones con características similares a la estudiada.

En esta misma línea, es importante señalar que se aplican versiones adaptadas y en formato electrónico de los cuestionarios: test de evaluación de estados emocionales TMMS-24 (Anexo II), test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein (Anexo III) y test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann (Anexo IV).

Finalmente, se señala que el curso es elaborado a partir de las características de la muestra y de la observación del desenvolvimiento de los participantes, de ahí que en caso de que se desee aplicar de manera más amplia, sea necesario promover las adecuaciones pertinentes a las características de los usuarios potenciales.

### **6.3. Líneas futuras**

Promover la generación de una cultura de la paz entre estudiantes de nivel medio superior a través de acciones educativas y, más particularmente, favorecer cualidades personales en pro de la paz trasciende el ámbito discursivo y se ubica en el campo de la acción. En efecto, no basta hacer recomendaciones o dar buenos consejos, dictar discursos acerca de la importancia de vivir en armonía, de entablar buenas relaciones interpersonales y de resolver asertivamente los conflictos que se enfrentan para que se logre la paz interior. Es necesario impulsar procesos de cambio tanto en el estilo de vida de los estudiantes como en los procesos educativos.

En este sentido, una propuesta educativa que busca promover una cultura de paz implica la puesta en marcha de una serie de actividades y decisiones didácticas encaminadas a la formación de los alumnos como ciudadanos capaces de resolver problemas de manera no-violenta y pensar crítica, creativa y constructivamente.

En efecto, el desafío que deben enfrentar las instituciones educativas en general y las de educación media superior y superior en particular, es el de prevenir y promover hábitos de vida saludables y de calidad (Lange y Vío, 2006), desde una mirada crítica y propositiva, que se alejen de una instrucción ideologizante o “evangelizadora” y que se enfoquen desde la perspectiva de la paz en el sentido positivo.

La educación para la paz constituye una respuesta favorable para la promoción del bienestar, la armonía y la felicidad de las personas, en la medida en que logre promover el desarrollo de las competencias personales y sociales de la inteligencia emocional así como de las habilidades sociales y de la modulación de la asertividad y la cooperatividad en pro de la resolución no-violenta de conflictos.

La educación para la paz en el ámbito escolar a nivel medio superior, permitirá construir un ambiente psicológico propicio para que los miembros de la comunidad, principalmente los estudiantes, se desenvuelvan como personas

emocionalmente inteligentes, capaces de reducir el estrés, resolver asuntos emocionales, mejorar su salud y bienestar, mejorar sus relaciones con los demás, reforzar su autoestima, mejorar su nivel de éxito, resolver asuntos del pasado, alcanzar sus metas, controlar sus hábitos negativos, ser creativos, mejorar sus habilidades mentales como la memoria, la claridad del pensamiento y la toma de decisiones, y resolver de manera constructiva los conflictos con los que se enfrentan (García et al., 2006).

Esta investigación permite identificar algunas áreas de oportunidad para la realización de futuras indagaciones sobre el tema, tales como:

- Determinar la relación y mutua influencia entre los estados emocionales, las habilidades sociales y los estilos personales de manejo de conflictos, utilizando instrumentos que permitan evaluar de manera más profunda estas variables.
- Realizar un estudio longitudinal con los participantes en el presente estudio para identificar el impacto que a lo largo del tiempo tiene el curso virtual de educación para la paz “Desarrollo personal y manejo de conflictos” en las tres variables estudiadas, a saber, estados emocionales, habilidades sociales y estilos personales de manejo de conflictos.
- Realizar un estudio transversal con alumnos de los tres grados de preparatoria para identificar el impacto del curso virtual de educación para la paz “Desarrollo personal y manejo de conflictos” en las tres variables estudiadas, a saber, estados emocionales, habilidades sociales y estilos personales de manejo de conflictos según el grado escolar y entre los grados.
- Realizar un estudio comparativo de la incidencia del curso en estudiantes de preparatoria de instituciones públicas y privadas.
- Realizar una investigación cualitativa sobre la incidencia del curso en las tres variables estudiadas.

- Complementar esta investigación con nuevos instrumentos, así como utilizar técnicas como la entrevista para contar con información que pueda resultar relevante para la profundización en el estudio de las variables abordadas.
- Ampliar las actividades del curso para promover las habilidades sociales básicas así como el manejo adecuado de la asertividad y la cooperatividad.
- Realizar un estudio comparativo del impacto de un curso de educación para la paz en tres ambientes diferentes: en una experiencia presencial, en *blended-learning* o *b-learning*, es decir, en una experiencia en la que se combina la formación presencial y virtual, y en *e-learning* o aprendizaje electrónico que es el que se utiliza en el presente estudio.
- Incorporar al curso actividades ambientadas en las que se traten las relaciones familiares y las relaciones de pareja. Así mismo, abordar el modo como tales relaciones pueden manejarse desde la cultura de la paz, para que los participantes cuenten con recursos personales que les permitan desenvolverse en estos ámbitos de manera armoniosa y nutricia.

Como se observa, el tema estudiado abre múltiples posibilidades de investigación y constituye una contribución interesante a los estudios en torno a la paz y al desarrollo de propuestas educativas.

Algunas de estas pistas para la promoción de una cultura de paz entre estudiantes de nivel medio superior son:

- En cuanto a la inserción curricular del abordaje de la cultura de la paz, se propone sea incluido como tema transversal, que al tiempo que permee todas las asignaturas, proponga el trabajo explícito en algún curso y la promueva a través de actividades extracurriculares.
- En cuanto al clima áulico para el abordaje de temas relativos a la cultura de la paz, éste debe ser positivo, armonioso, de confianza, respetuoso y abierto al diálogo.

- En cuanto al profesor, debe favorecer la comunicación y la confianza con los estudiantes, siendo congruente y dando testimonio de lo que significa vivir en armonía con uno mismo y con los otros.
- Es indispensable identificar las ideas previas de los estudiantes respecto a la paz así como saber cómo manejan sus afectos, sus relaciones interpersonales y los desacuerdos a los que se enfrentan.
- Una vez identificados estos aspectos es recomendable abrir espacios de diálogo y debate, generados por el planteamiento de casos o problemas extraídos de la vida real, que pueden ser presentados a través de una narración, de una escenificación por parte de los estudiantes (*role playing* o sociodramas), una lectura o una película, etc. Estos espacios serían complementarios al curso virtual.
- Aprovechar las ventajas que brinda el aprendizaje electrónico en relación a la libertad con la que cuentan los participantes para expresar sus opiniones y puntos de vista así como para entablar vínculos con personas con características parecidas a ellos que no forman parte de su grupo escolar.
- Generar un ambiente institucional comprometido con la paz que tanto de manera formal como informal actúe en pro de la no-violencia, de la paz y de la concordia.
- Involucrar a los padres de familia en actividades en las cuales se fomenten las cualidades propias de la paz positiva personal e interpersonal.
- Empezar investigaciones por parte de los estudiantes sobre los temas que resultan más polémicos para los jóvenes a través de búsquedas en internet, consulta de libros y revistas, aplicación de encuestas, así como la realización de entrevistas a especialistas, entre otros.
- También se puede promover la construcción de una wiki sobre el tema, con la intención de ir construyendo una concepción compartida de cultura de paz.

- Proponer el desarrollo de proyectos de injerencia en alguno de los ámbitos detectados como de mayor interés o conflictividad para los muchachos, ya sea porque lo han reconocido en la misma institución educativa o en alguna comunidad cercana. Un proyecto implica, la identificación de las necesidades de los implicados y articula las dimensiones técnico-pedagógica, la organizativa y la socio-comunitaria (Weber, 2009).
- Fomentar el trabajo colaborativo y la conformación de equipos en pro de la paz. Para que un joven pueda desarrollar cualidades personales en pro de la paz requiere sentirse acompañado; si se logran conformar equipos de cuatro a seis jóvenes que compartan actividades extracurriculares favorecedoras de la paz positiva personal e interpersonal, empleando los recursos que brindan las nuevas tecnologías, es más probable que se apropien de la cultura de la paz.
- Los equipos en pro de la paz deben contar con un asesor que los oriente y brinde apoyo cuando lo necesiten.
- Implementar estrategias de educación para la paz que coadyuven al desarrollo de la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la construcción de una vida armoniosa.

Las principales aportaciones estriban en la consideración de que para promover la paz personal, como fundamento de la cultura de la paz y como tarea principal de la educación para la paz, es necesario incidir en tres ámbitos: los estados emocionales, las habilidades sociales y el estilo personal de manejo de conflictos.

En primer lugar, se considera importante promover los estados emocionales incrementando la atención, la comprensión y la regulación emocional a partir de los planteamientos de Goleman (1999), Gallego et al. (1999), y Gallego y Gallego (2004) en torno a la inteligencia emocional y, particularmente de lo que Goleman (1999) denomina competencias personales de la inteligencia emocional. En efecto, considerando que para fomentar el desarrollo de un actuar inteligente desde el punto de vista emocional es necesario favorecer la conciencia de sí

mismo, la autorregulación y la motivación se considera pertinente incidir en las variables atención, comprensión y regulación emocional partiendo de la conceptualización que Mayer y Salovey hacen de ellas en la Escala Rasgo de Meta-conocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) (Mayer y Salovey, 1997, y Fernández-Berrocal, et. al. 1998).

Ya que se considera a la paz personal, denominada también paz interior, como un estado de armonía, bienestar y felicidad, contar con un manejo saludable de la vida emocional resulta imprescindible.

En la misma línea de la inteligencia emocional, ahora referida a sus competencias sociales que son la empatía y las habilidades sociales, resulta necesario trabajar con ellas desde el enfoque de Goldstein. Si se considera que la paz personal se expresa en una paz interpersonal toda vez que en la interacción con el otro, el individuo se hace más humano, se ve la pertinencia de incidir en estas habilidades para promover la armonía con los demás y lograr la estabilidad en uno mismo.

Así, en un primer momento se vinculan estos dos grupos de competencias de la inteligencia emocional con la paz personal para ir diseñando una propuesta de educación para la paz.

Ya que uno de los aspectos claves de las teorías sobre la paz es la resolución de conflictos, se incorpora el estilo personal de manejo de conflictos, desde la perspectiva de Pascal (2003), como el tercer elemento en el cual incidir en el marco de esta propuesta pedagógica de educación para la paz. En este sentido, se reconoce la importancia de promover una adecuada mezcla de asertividad y cooperatividad como componentes de estos estilos, a partir del reconocimiento de que cada situación de conflicto tiene sus particularidades por lo que se requieren combinaciones únicas de ambos componentes para cada caso.

Este abordaje permite concretar y operar el concepto de paz personal, considerando que el mismo implica un manejo adecuado de los propios estados emocionales, un buen desarrollo de las habilidades sociales, y un juicio claro sobre el estilo personal para manejar los conflictos.



El curso mismo es una contribución al campo educativo pues se trata de una construcción original que responde a los perfiles, características y requerimientos de la población estudiada. En efecto, el enfoque, el diseño instruccional y las actividades del curso son contruidos ex profeso para esta investigación.

También resulta novedoso que esta propuesta de educación para la paz se haya desarrollado en un ambiente virtual. Aunque se reconoce la existencia de sitios de internet que abordan este ámbito formativo, en los que se encuentran varios recursos didácticos para ir promoviendo la construcción de una cultura de la paz, no se identifica un curso virtual de educación para la paz dirigido a estudiantes de nivel medio superior que buscara, a través de actividades lúdicas y vinculadas con la cotidianidad del participante, favorecer la paz personal.



## Fuentes Consultadas

- Abrego, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13, 27, 149-164. Recuperado de: <http://www.coddehumgro.org.mx/sitio/archivos/cultura-paz/publicaciones/educacion%20para%20la%20paz%20en%20Mexico%202009.pdf>
- Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México. INEE.
- Aguilera, B., et. al. (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. (3ª ed.). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aguirre, A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia*. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/aguirre\\_ga/T\\_completo.PDF](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/aguirre_ga/T_completo.PDF)
- Aird, M. (2012) Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2. 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4024Aird.pdf>
- Alvarado, A. (2003). *Diseño instruccional para la producción de cursos en línea y e-learning*. Recuperado de: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol4\\_n1\\_2003/4\\_art.1angel\\_alvarado.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/4_art.1angel_alvarado.pdf)
- Arapé E. y Rojas, L. (2008). Estudiantes: comunicación y cultura de paz. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 4, 11, 30-71. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=70941104](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70941104)
- Arboleda, J. y Hoyos P. (2010). *Construir paz desde la escuela. Reflexiones sobre una intervención*. En *Poiésis. Revista electrónica de psicología social*. 10(20), 1-7 Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/55/27>
- Area, M. (1995). *Medios de comunicación y escuela: la política del avestruz*. Recuperado de [http://prometeo.us.es:8900/SCRIPT/gestinform/scripts/student/serve\\_page.pl/gestinform/ims\\_import/ims\\_import\\_1/metodologia/MÓDULO7/1.htm?1324885403+756767155+OFF+ims\\_import/ims\\_import\\_1/metodologia/MÓDULO7/1.pdf](http://prometeo.us.es:8900/SCRIPT/gestinform/scripts/student/serve_page.pl/gestinform/ims_import/ims_import_1/metodologia/MÓDULO7/1.htm?1324885403+756767155+OFF+ims_import/ims_import_1/metodologia/MÓDULO7/1.pdf)
- Area, M. (1998). *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. Recuperado de [http://prometeo.us.es:8900/gestinform/ims\\_import/ims\\_import\\_1/metodologia/MÓDULO7/Manuel\\_Area.pdf](http://prometeo.us.es:8900/gestinform/ims_import/ims_import_1/metodologia/MÓDULO7/Manuel_Area.pdf)
- Asamblea General de la ONU (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Recuperado de [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)

- AulaClic (2012). *Excel*. Recuperado de [http://www.aulaclitic.es/excel2003/t\\_1\\_1.htm](http://www.aulaclitic.es/excel2003/t_1_1.htm)
- AulaClic (2012). *\_Power Point\_*. Recuperado de: [http://www.aulaclitic.es/power/f\\_power.htm](http://www.aulaclitic.es/power/f_power.htm)
- AulaClic (2012). *Elementos de Excel*. Recuperado de: [http://www.aulaclitic.es/excel2007/t\\_1\\_1.htm](http://www.aulaclitic.es/excel2007/t_1_1.htm)
- Aznar, M., Cáceres, F. e Hinojo, L. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 5, 1-16. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2466Caceres.pdf>
- Barón, F. y Téllez, F. (2004). *Apuntes de bioestadística*. Departamento de Matemática Aplicada. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.bioestadistica.uma.es/baron/bioestadistica.pdf>
- Barrero, A. (2010). *Tecnologías de la información y la comunicación para la paz y la solidaridad*. España: Fundación Cultura de Paz. Recuperado de [http://www.ticambia.org/images/stories/modulos/TIC\\_PARA\\_LA\\_PAZ\\_Y\\_LA\\_SOLIDARIDAD-10nov2010.pdf](http://www.ticambia.org/images/stories/modulos/TIC_PARA_LA_PAZ_Y_LA_SOLIDARIDAD-10nov2010.pdf)
- Berlanga S. y Rubio M. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5, 2, 101-113. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bobbio, N. (2000). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. España: Gedisa
- Borlaug, N. et. al. (1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*. Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: Akal.
- BUAP (2007). *Modelo Universitario Minerva*. Recuperado de: [http://www.minerva.buap.mx/VER\\_HTML/MUM\\_03\\_Estructura\\_Curricular.htm](http://www.minerva.buap.mx/VER_HTML/MUM_03_Estructura_Curricular.htm)
- BUAP (2012). *Página web de la Preparatoria Lázaro Cárdenas del Río*. Recuperado de <http://www.prepacardenas.buap.mx/siteprepa/>
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La evaluación de la regulación emocional (pp. 25-27). En Giménez de la Peña, A. *Comportamiento y palabra*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, pp. 69-81. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/06.pdf>
- Cacheiro, M.L., Domínguez, M. C. y Alonso, C. (2014). Los recursos web en educación: marcos de referencia, modelos tecnopedagógicos, criterios de evaluación y ejemplificaciones. En M.L. Cacheiro, (coord.) (2014). *Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC* (159-174). Madrid: UNED.

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 60, 60-81. Recuperado de [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n2\\_2009\\_dea3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf)
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Índigo.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. España: UNESCO. Recuperado de: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Argentina: Paidós.
- Chattopadhyay, A. (2010). *¿Cuál es tu CI emocional?*, México: Grupo editorial Tomo.
- Comisión de Reforma del Bachillerato (2007). *Plan de estudios 06. Nivel medio superior*. México: Vicerrectoría de Docencia. BUAP.
- Congreso de la Unión (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2012) *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Csikszentmihaly, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: Ediciones UNESCO-Santillana.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicaciones educativas*, 20, 41, 4-16
- Diputació Barcelona y Escola de Cultura de Pau (2008). *Ideas para construir paz*. Recuperado de [http://escolapau.uab.cat/castellano/municipiosypaz/municipis/ideas2\\_cultura\\_de\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.cat/castellano/municipiosypaz/municipis/ideas2_cultura_de_paz.pdf)
- Dirección General de Bachillerato (2010). *Las competencias genéricas en el estudiante del Bachillerato General*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/pdf/cg-e-bg.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf)
- Dirección General de Materiales e Informática Educativa (2012). *Habilidades digitales para todos*. Recuperado de <http://www.hdt.gob.mx/hdt/materiales-educativos-digitales/>

- Dueñas, L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *En Educación XXI: Revista de la facultad de educación*, 5, 77-96. Recuperado de [www.uned.es/educacionXXI/pdfs/05-03.pdf](http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/05-03.pdf)
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del ser*. Chile: J.C. Sáez.
- Edwards, M. (2007). *Redes para la paz*. España: Cultura de Paz. Recuperado de <file:///C:/Users/Laura/Downloads/Redes%20para%20la%20Paz.pdf>
- Educastur (2012). *Adobe Photoshop*. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es/ies/pando/alumnos/michel%20ale/enlaces/photoshop.htm>
- Equipo Innovemos (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Etimologías de Chile (2012). *Etimología de la palabra conflicto*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?conflicto>
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Revista Clínica y salud*, 15, 2, pp. 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, M. y Guil, R. (2004c). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (36), 2, 209-228.
- Fainholc, B. (2005). *El uso inteligente de las TIC para una formación ciudadana digital*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-uso-inteligente-de-las-tics-para-una-formacion-ciudadana-digital.php>
- Feedback Networks (2011). *Calcular la muestra correcta*. Recuperado de <http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calcul.html>
- Feedback Networks (2012). *Sistema de cálculo para un tamaño de muestra (muestreo aleatorio simple para proporciones)*. Recuperado de <http://www.feedbacknetworks.com/cas/experiencia/sol-preguntar-calcul.html>
- Fernández, A., et al. (1994). *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*. España: Universidad de Granada.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

- Fernández-Berrocal, P. (2009). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <http://emotional.itelligence.uma.es/pagina2.htm>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. En *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrajoli, L. (1998). Más allá de la soberanía y de la ciudadanía: un constitucionalismo global. En *Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*. No. 9. Pp. 173-184. Recuperado de [file:///C:/Users/Laura/Downloads/ms-all-de-la-soberana-y-la-ciudadana-un-constitucionalismo-global-0%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Laura/Downloads/ms-all-de-la-soberana-y-la-ciudadana-un-constitucionalismo-global-0%20(4).pdf)
- Ferri-Benedetti (2012). *Adobe Flash: imprescindible para disfrutar plenamente de la web*. Recuperado de <http://adobe-flash-player.softonic.com/>
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Quaderns de Construcció de Pau No. 20. España: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de [http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)
- Foro mundial de la Educación (2010). *Educación, Investigación y Cultura de Paz*. Recuperado de <http://axenciadeprensaforo2010.blogspot.mx/2010/12/foro-2010-compostela-paz-como-cultura.html#more>
- Fundación para una vida mejor (s/f). *Video carácter*. Recuperado de <http://www.unavidamejor.org/>
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Galtung, J. (2012). *Paz y resolución de conflicto sociales*. Conferencia dictada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el 21 de septiembre de 2012. Notas.
- García, L., Velázquez, D. y Gómez, A. (2006). *Importancia del manejo de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. Recuperado de [www.escom.ipn.mx/contenidos/2encuentrotutores/archivos/2eit\\_059ghgm.doc](http://www.escom.ipn.mx/contenidos/2encuentrotutores/archivos/2eit_059ghgm.doc)
- García-Ruíz, J. (2010) *Por un movimiento social internacional: el programa de cultura de paz*. Guatemala: UNESCO.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. España: Paidós.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. España: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. México: Paidós.
- Gil, J.A. (2004) *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- Gil, J.A. (2011a). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- Gil, J.A. (2011b). *Técnicas e instrumentos para la recogida de datos*. España: UNED.
- Godbout, J. (1997). *El espíritu del don*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia emocional en la empresa*. Argentina: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara.
- Gómez, J. (2006). *Moodle 1.5 Manual de Consulta*. Propuesta Pedagógica. Valladolid: GNU Press.
- González, J.C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 17, nº 1, 121-133.
- González, R. y Díez, E.; (2002). *Educación en Valores: Acción Tutorial en la ESO*. Madrid: Escuela Española
- Greca, A. (2007). *Fisiología de la emoción*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Harto de Vera, F. (2013). La mediación y la investigación para la paz: la búsqueda de alternativas pacíficas a los conflictos en la arena internacional. *Política y Sociedad*, 50, 1, 53-70. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/39348/39655>
- Hernández, F. (1990). *Métodos y técnicas de estudio para alumnos de educación primaria y secundaria*. Murcia: Lerko Print.
- Hernández, J. M. (2005). *Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo*. Zero Factory S.L. Barcelona.
- INEGI (2003). *Estadísticas a propósito del día internacional para la eliminación de la violencia contra las mujeres*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2003/violencia03.pdf>
- INEGI (2010). *Encuesta sobre la disponibilidad y uso de las tecnologías de información 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/modutih10.asp>



- INEGI (2011). *México, a la baja en acceso a internet*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/tecnociencia/2011/04/23/mexico-baja-acceso-internet>.
- InnovaMIDE (2010). *SPSS. Pruebas no paramétricas. Kolmogorov Smirnov*. Universitat de València. Recuperado de [http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS\\_0802A.pdf](http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0802A.pdf)
- Instituto para la Economía y la Paz (2012). *Índice Global de Paz*. Recuperado de <http://economicsandpeace.org/>
- Intermón Oxfam (2009) *Ciudadanía global*. Recuperado de <http://www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=1702>
- Jares, X. (2001). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todos y todas. En *Educar per a una cultura de pau i convivència : actes Palma de Mallorca*, p. 72-86. Recuperado de <http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/educacin%20para%20a%20paz.pdf>
- Jovchelovitch, M. et al. (2009a). *Construyendo saberes. Referencias conceptuales y metodología del Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz*. Brasil: UNESCO-Brasilia y Ministerio de Educación de Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191902s.pdf>
- Jovchelovitch, M. et al. (2009b). *Fortaleciendo competencias. Formación continua para el Programa Abriendo Espacios: Educación y Cultura para la Paz*. Brasil: UNESCO-Brasilia y Ministerio de Educación de Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191904s.pdf>
- Kant, I. (2012). *Sobre la paz perpetua*. España: Akal
- Lange, I. y Vío, F. (2006). *Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: OMS/Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de [http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/01/Guia-Universidades-Saludables\\_INTAOPS.pdf](http://www.eligevivirsano.cl/wp-content/uploads/2012/01/Guia-Universidades-Saludables_INTAOPS.pdf)
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Lipovetsky, G. (2008). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. España: Anagrama.
- Listas 20 minutos (2011). *Fotografías más famosas de la historia*. Recuperado de <http://listas.20minutos.es/lista/las-fotos-mas-famosas-de-la-historia-261569/>
- Lozano, N. (2011). De teorías, metodologías y prácticas para la paz. *VI Jornadas de jóvenes investigadores*. Instituto de investigaciones Gino Germani. Recuperado de [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9\\_lozano.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%209%20PDF/eje9_lozano.pdf)

- Luko (2012). *El concepto del error estándar. Medición de un error aleatorio en un dato estadístico informado*. Recuperado de [http://www.astm.org/SNEWS/SPANISH/SPND12/datapoints\\_spnd12.html](http://www.astm.org/SNEWS/SPANISH/SPND12/datapoints_spnd12.html)
- Margelí, S. y Muria, S. (2008). Moodle, un entorno virtual colaborativo. Cuadernos de pedagogía, 379, 60-61.
- Marqués, P. (2004). *Factores a considerar para una buena integración de las TIC en los centros*. Recuperado de <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/plage/2.pdf>
- Marqués, P. (2011). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>
- Martín, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en educación*. Recuperado de [http://biblioteca.uls.edu.mx/publicaciones/nuevas\\_tecnologias.pdf](http://biblioteca.uls.edu.mx/publicaciones/nuevas_tecnologias.pdf)
- Märtin, D. y Boeck, K. (2003). *EQ: qué es inteligencia emocional: cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: EDAF.
- Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. *Papeles Iberoamericanos*, 17-36. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/pdfs/valores.pdf>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D.J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Book.
- Mayor, F. (1997). *El derecho humano a la paz*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>
- Medina, A. y Domínguez, C. (1999). Formación del Profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *Revista de Educación*, 1, 69-97. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201087&info=link>
- Molina, B. y Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada. Recuperado de [www.ugr.es/~gijapaz/Manual/manual.htm](http://www.ugr.es/~gijapaz/Manual/manual.htm)
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf>
- Montiel, F. (2012). *Educación para la paz: una propuesta en cuatro pasos*. Recuperado de <http://www.transcend.org/tms/2012/07/spanish-educacion-para-la-paz-una-propuesta-en-cuatro-pasos/>
- Moodle (2012). *Moodle*. Recuperado de <http://moodle.org/>

- Multimanía (2012). *Análisis estadístico con Microsoft Excel*. Recuperado de <http://usuarios.multimania.es/sanplaale/invmercados/EstadisticaConEXCEL1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). *Informe sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/abstract\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Recuperado de [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)
- Orellana, L. (2001). *Estadística descriptiva*. Recuperado de [http://www.dm.uba.ar/materias/estadistica\\_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf](http://www.dm.uba.ar/materias/estadistica_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf)
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Palos, J. (2001). Transversalidad y temas transversales: reinterpretar y cambiar el currículum. *Papeles Iberoamericanos*, 37-52. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/pdfs/valores.pdf>
- Pascal, A. (2003). *Técnicas de negociación*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/BoletinesElectronicos/Administracion/manualtecnicasnegociacionmonetrey.pdf>
- Pascual A. (2014). Educación en y para los Derechos Humanos y la Paz: Valores, Principios y Prácticas Pedagógicas Medulares. *In Factis Pax. Knowledge (there is) Peace*. 8,1. 1-9. Recuperado de <http://www.infactispax.org/volume8dot1/PascualMoran.pdf>
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22, 1, pp. 69-79. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/15-Pena2011Papel.pdf>
- Pérez, N. y Castejón, J. (1997). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 22. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>
- Pin Albertus, M. (2006). El Proyecto de Paz Perpetua del Abate Saint-Pierre como antecedente del actual proceso de construcción europea. En *Asteriskos. Revista de Estudos Internacionais da Paz*, No. 1-2, pp. 83-98
- Reardon, B. (2010). *Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz. Conferencia Magistral 2008-2009*. Puerto Rico: UNESCO. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 2. Pp. 143-152.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En Pennebaker, J. W. (1995). *Emotion, disclosure, and health*. 125-154. Washington: American Psychological Assn.
- Sánchez, G. (2010). *Sistema de implantación, implantación y guía para la aplicación de Moodle*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Puebla. Puebla.
- Santo, M. (2012) *Lenguaje verbal y no verbal*. Recuperado de <http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/1venover.htm>
- SEP (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común*. Recuperado de <http://148.207.17.4/work/sites/riems/resources/LocalContent/77/1/acuerdo444.pdf>
- SEP (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2011-2012*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales\\_cifras\\_2011\\_2012.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf)
- Sevillano, L. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes de enseñanza y enseñanza de calidad*. Madrid: McGrawHill
- Softonic (2012). *Seis utilidades para creación de exámenes y ejercicios en la red*. Recuperado de <http://hot-potatoes.softonic.com/>
- Suberviola-Ovejas (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación Vivat Academia*, 14, pp. 1-17. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/ISuber.pdf>
- Trascend (2012). *Johan Galtung*. Recuperado de [https://www.transcend.org/galtung/galtung\\_press\\_briefing\\_spanish.pdf](https://www.transcend.org/galtung/galtung_press_briefing_spanish.pdf)
- UNESCO (1989). Declaración de Sevilla sobre la Violencia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- UNESCO (1989). *Declaración de Yamoussoukro sobre la Paz en la mente de los hombres*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000839/083903so.pdf>
- UNESCO (1994a). *Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

- UNESCO (1994b). *La tolerancia: umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Francia: UNESCO
- UNESCO (1995). *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>
- UNESCO (2009). *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Universidad Veracruzana (2010). *Diseño instruccional, una oportunidad para la reflexión y la mejora*. Recuperado de <http://www.uv.mx/blogs/disenoinstruccional/2010/07/05/bienvenido/>
- Vallejo, W. (2002). *Escuela preparatoria General Lázaro Cárdenas del Río*. BUAP: Tiempo Universitario.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: Una propuesta curricular*. Madrid. EOS.
- Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 2. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias146.htm>
- Villar, R. (2009). *¿La web 3.0 transformará la sociedad y su pensamiento? Entrevista a Hiroshi Tasaka*. Recuperado de <http://www.noticias.com/tecnologias-gestion-talento-hiroshi-empresa-conociemitno-economia.1117>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Vision of humanity (2014). *Global peace index 2014*. Recuperado de <http://www.visionofhumanity.org/sites/default/files/2014%20Global%20Peace%20Index%20REPORT.pdf>
- Weber, V. (2009). *Proyecto educativo. Los ejes transversales*. Recuperado de [www.escom.ipn.mx/contenidos/2encuentrotutores/archivos/2eit\\_059ghqm.doc](http://www.escom.ipn.mx/contenidos/2encuentrotutores/archivos/2eit_059ghqm.doc)
- Veenhoven, R. (2001). *Calidad de vida y felicidad no son exactamente lo mismo*. Recuperado de [http://repub.eur.nl/res/pub/8770/2001e-fulls\\_.pdf](http://repub.eur.nl/res/pub/8770/2001e-fulls_.pdf)
- Wikipedia (2009). *Definición de armonía*. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Armon%C3%ADa>
- Yukavetsky, G. (2003). *La elaboración de un módulo instruccional*. Recuperado de [http://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC\\_LEDUMI.pdf](http://academic.uprm.edu/~marion/tecnofilia2011/files/1277/CCC_LEDUMI.pdf)
- Zona Clic (2012). *JCLIC*. Recuperado de <http://clic.xtec.cat/es/jclic/index.htm>



## **Anexos**





### Anexo I. Mapa curricular

	ÁREAS	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO			
	<b>T R O N C O C O M Ú N</b>	<b>HUMANIDADES</b>	Psicología y Desarrollo Humano (3 hrs. 6 créditos.)	Orientación Educativa: Vocacional y Profesión gráfico (3 hrs. 6 créditos.)			<b>HUMANIDADES</b> Epistemología (4 hrs., 8 créditos.)
Filosofía (4 hrs. 8 créditos.)			Arte (4 hrs. 8 créditos.)				
Cultura Física I (2 hrs. 2 créditos.)			Cultura Física II (2 hrs. 2 créditos.)	Cultura Física III (2 hrs. 2 créditos.)			
<b>LENGUAJE</b>		Lenguaje (4 hrs. 8 créditos.)	Lenguaje e Investigación (4 hrs. 8 créditos.)	Literatura (4 hrs. 8 créditos.)	<b>P R O P E D E U T I C O</b>		Pensamiento Creativo y Espíritu Emprendedor (2 hrs. 4 créditos.)
		Lengua Extranjera I (5 hrs. 9 créditos.)	Lengua Extranjera II (5 hrs. 9 créditos.)	Lengua Extranjera III (5 hrs. 9 créditos.)			
<b>CIENCIAS NATURALES</b>		Química (6 hrs. 10 créditos.)	Biología (6 hrs. 10 créditos.)	Física (6 hrs. 10 créditos.)			
		<b>CIENCIAS MATEMÁTICAS</b>	Matemáticas I (4 hrs. 8 créditos.)	Matemáticas II (4 hrs. 8 créditos.)			
Informática I (2 hrs. 2 créditos.)			Informática II (2 hrs. 2 créditos.)	Cálculo (4 hrs. 8 créditos.)			
				Informática III (2 hrs. 2 créditos.)			
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>		Historia Universal Moderna (4 hrs. 8 créditos.)	Historia de la Sociedad Mexicana (4 hrs. 8 créditos.)	Economía y Sociedad Mexicana (4 hrs. 8 créditos.)			



**Anexo II. Escala rasgo de metaconocimientos sobre estados emocionales (TMMS-24).**

*Instrucciones:*

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

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

No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

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

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



### Anexo III. Test de evaluación de habilidades sociales de Goldstein

#### Instrucciones

A continuación encontrarás una lista de habilidades sociales que los adolescentes como tú pueden poseer en mayor o menor grado y que hacen que ustedes sean más o menos capaces.

Deberás calificar tus habilidades marcando cada una de las habilidades que se describen a continuación, de acuerdo a los siguientes puntajes.

Marca 1 si nunca utilizas bien la habilidad.

Marca 2 si utilizas muy pocas veces la habilidad.

Marca 3 si utilizas alguna vez bien la habilidad.

Marca 4 si utilizas a menudo bien la habilidad.

Marca 5 si utilizas siempre bien la habilidad.

	1	2	3	4	5
<b>GRUPO I: PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES</b>					
1. ¿Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo por comprender lo que te está diciendo?					
2. ¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento?					
3. ¿Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?					
4. ¿Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada?					
5. ¿Dices a los demás que estás agradecido con ellos por algo que hicieron por ti?					
6. ¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por iniciativa propia?					
7. ¿Presentas a nuevas personas con otras?					
8. ¿Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen?					
<b>GRUPO II. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS</b>					
9. ¿Pides ayuda cuando la necesitas?					
10. ¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad?					
11. ¿Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?					
12. ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente?					
13. ¿Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal?					
14. ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas?					

<b>GRUPO III: HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS</b>					
15. ¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas?					
16. ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes?					
17. ¿Intentas comprender lo que sienten los demás?					
18. ¿Intentas comprender el enfado de las otras personas?					
19. Permites que los demás sepan que te interesas o te preocupas por ellos?					
20. ¿Cuándo sientes miedo, piensas por qué lo sientes y luego intentas hacer algo para disminuirlo?					
21. ¿Te das a ti mismo una recompensa después de hacer algo bien?					
<b>GRUPO IV: HABILIDADES ALTERNATIVAS</b>					
22. ¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y luego se lo pides a la persona indicada?					
23. ¿Compartes tus cosas con los demás?					
24. ¿Ayudas a quien lo necesita?					
25. ¿Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?					
26. ¿Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano?					
27. ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista?					
28. ¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas?					
29. ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas?					
30. ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte?					

## Anexo IV. Test sobre estilos de manejo de conflictos de Thomas y Kilmann

### *Instrucciones*

Considera situaciones en las que encuentras que tus deseos son diferentes a los de otras personas. ¿Cómo respondes usualmente a tales situaciones?

A continuación encontrarás pares de afirmaciones que describen las posibles respuestas de comportamiento. Para cada par, por favor encierra en un círculo la afirmación que describa mejor tu comportamiento característico, puede ser "A" o "B". En muchos casos ni "A" ni "B" serán lo más típico de tu comportamiento, pero por favor elije la respuesta que creas que es tu comportamiento más probable.

1	A	En ocasiones dejo a otros que se responsabilicen de resolver el problema.
	B	En lugar de negociar los asuntos sobre los que estamos en desacuerdo, trato de enfatizar los que estamos de acuerdo.
2	A	Trato de encontrar una solución transigiendo.
	B	Trato de atender todas las preocupaciones, las tuyas y las mías.
3	A	Por lo general soy firme para perseguir mis metas.
	B	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
4	A	Trato de encontrar una solución transigiendo.
	B	Algunas veces sacrifico mis deseos por los deseos de la otra persona.
5	A	Busco consistentemente la ayuda del otro para llegar a una solución.
	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
6	A	Trato de evitar el crear situaciones desagradables para mí mismo.
	B	Trato de ganar mi posición.
7	A	Trato de posponer el problema hasta que haya tenido tiempo de pensarlo.
	B	Cedo en algunos puntos a cambio de otros.
8	A	Por lo general soy firme en perseguir mis metas.
	B	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
9	A	Percibo que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.
	B	Me esfuerzo un poco para salirme con la mía.
10	A	Soy firme al perseguir mis metas.
	B	Trato de encontrar una solución transigiendo.

11	A	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
	B	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
12	A	Algunas veces evito tomar posiciones que podrían crear una controversia.
	B	Gané algunas de las mías.
13	A	Propongo un terreno intermedio.
	B	Presiono para expresar mi opinión.
14	A	Le comunico mis ideas y le pido las de él.
	B	Trato de mostrarle la lógica y los beneficios de mi posición.
15	A	Podría tratar de calmar los sentimientos del otro y preservar nuestra relación.
	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones.
16	A	Trato de no lastimar los sentimientos del otro.
	B	Trato de convencer al otro de los méritos de mi posición.
17	A	Por lo general soy firme al perseguir mis metas.
	B	Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones inútiles.
18	A	Si le hace feliz a la otra persona, podría permitirle mantener sus puntos de vista.
	B	Le dejaré ganar algunas de sus posiciones si él deja que yo gane algunas de las mías.
19	A	Trato de poner inmediatamente al descubierto todos los problemas e inquietudes.
	B	Trato de posponer el problema hasta que haya tenido tiempo de pensarlo.
20	A	Inmediatamente trato de solucionar nuestras diferencias.
	B	Trato de encontrar una combinación justa de pérdidas y ganancias para ambos.
21	A	Al negociar, trato de considerar los deseos de la otra persona.
	B	Siempre me inclino hacia una discusión directa del problema.
22	A	Trato de encontrar una posición intermedia entre la de él y la mía.
	B	Afirmo mis deseos.
23	A	Con frecuencia me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.
	B	En ocasiones dejo a otros que se responsabilicen por resolver el problema.
24	A	Si la posición del otro parece muy importante para él, trataría de concederle sus deseos.
	B	Trato de que el acepte transigir mutuamente.



25	A	Trato de mostrar lógica y los beneficios de mi posición.
	B	Al negociar, trato de considerar los deseos de la otra persona.
26	A	Propongo un terreno intermedio.
	B	Casi siempre me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.
27	A	Algunas veces evito tomar posiciones que podrían crear una controversia.
	B	Si le hace feliz a la otra persona, podría permitirle mantener sus puntos de vista.
28	A	Por lo general soy firme al perseguir mis metas.
	B	Usualmente busco la ayuda del otro para llegar a una solución.
29	A	Propongo un terreno intermedio.
	B	Considero que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias.
30	A	Trato de no lastimar los sentimientos del otro.
	B	Siempre comparto el problema con la otra persona para poder solucionarlo juntos.