



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL

NO. 724-B4-303

**AFECTIVIDAD Y ENSEÑANZA: METACONOCIMIENTO DE LOS ESTADOS
EMOCIONALES Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA.**

KATHIA ALVARADO CALDERON

8/setiembre/2016

Índice general

Tabla de contenido

I Información general.....	3
Información administrativa del proyecto	3
II Antecedentes	4
1. Surgimiento del proyecto (iniciativa del investigador, asesoría, diagnóstico, evaluación, capacitación u otro).....	4
2. Antecedentes del proceso investigativo.....	5
3. Planteamiento del problema.....	7
4. Objetivos General y específicos.....	7
III. Referente Teórico.....	8
1. Relación entre afecto y emoción.....	8
2. Sobre el afecto.....	9
3. Sobre la emoción.....	11
4. La revolución del concepto Inteligencia emocional	14
5. La medición de la inteligencia emocional.....	15
6. Inteligencia emocional y satisfacción con la vida y bienestar	16
IV. Procedimiento metodológico	17
a. Tipo de investigación (básica, aplicada, tecnológica): Investigación aplicada.....	17
b. Descripción y sustento del método utilizado.	17
c. Descripción y sustento de las técnicas utilizadas	18
1. Escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	18
2. Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ, Gross y John, 2003)	20
3. Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with life scale, SWLS) 1985.....	20
4. Escala de Felicidad Subjetiva. Subjective Happiness Scale (SHS, Lyubomirsky and Lepper 1999).	21
d. Población a la que va dirigida la investigación.....	22
e. Selección de la muestra o participantes.....	22
f. Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos.	22
g. Forma de análisis de la información.	23
V. Análisis y discusión de los resultados	23
1. ¿Qué se hizo?	23
2. Análisis de datos	23
3. Análisis Cualitativo de los datos.....	31
VI. Conclusiones.....	34
VII. Otras Actividades del Estudio	36
VIII. Referencias	37
IX. Anexos	41

Índice de tablas

Tabla 1	
Matriz factorial rotada (TMMS 24).....	26
Tabla 2	
Escala de autorregulación emocional	
Estadísticas de elemento.....	28
Tabla 3	
Escala de satisfacción con la vida	
Estadísticas de elemento.....	29
Tabla 4	
Correlaciones entre variables.....	30
Tabla 5	
Códigos y subcódigos del grupo focal.....	32
Tabla 6	
Subcódigos y citas.....	33

Índice de figuras

Figura 1	
Distribución de población de acuerdo con nivel de carrera	24
Figura 2.	
Distribución de los entrevistados por carrera.....	25
Figura 3.	
Distribución de las entrevistadas según carrera.....	25
Figura 4.	
Frecuencia de respuesta en la escala Felicidad Subjetiva.....	29

Índice de anexos

Anexo 1. Escala de Metaconocimiento Emocional TMMS	42
Anexo 2. Test de autorregulación emocional.....	43
Anexo 3. Test de Satisfacción con la vida.....	44

Anexo 4. Test de Felicidad Subjetiva.....	44
Anexo 5. Transcripción de entrevista.....	45
Anexo 6. Resumen de códigos.....	48
Anexo 7. Material de divulgación sobre foro de Educación Emocional.....	49
Anexo 8. Artículo de la investigación sobre Cultura de Paz.....	50

I Información general

Información administrativa del proyecto

a) No del proyecto: No. 724-B4-303

b) Nombre del proyecto Afectividad y enseñanza: Metaconocimiento de los estados emocionales y regulación emocional en estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación en la Universidad de Costa Rica.

c) Unidad base de la investigadora: Escuela de Orientación y Educación Especial

d) Unidad de adscripción (si la hay).

e) Programa al que pertenece: Programa Cambio, desarrollo y gestión de la Educación Superior.

f) Nombre de investigadores y carga académica asignada y quien asigna la misma:
Kathia Alvarado Calderón. 10 horas semanales (¼ de tiempo).
Asigna el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE)

g) Vigencia del proyecto: Enero 2014 a diciembre 2015

6. Resumen de 200 palabras sobre el proyecto: Esta investigación tuvo como objetivo conocer el grado de relación entre la Inteligencia Emocional (TMMS) percibida, la autorregulación emocional, la satisfacción con la vida y la felicidad subjetiva de un grupo de 378 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Los hallazgos confirman la confiabilidad del TMMS, el cuestionario de autorregulación y de satisfacción con la vida, pero no así el de Felicidad subjetiva. Los resultados indican que los estudiantes tienen buen conocimiento de sus emociones y que pueden reconocerlas, sin embargo es necesario apoyar los procesos de autorregulación emocional, lo que se confirma en la discusión generada en el grupo focal. Por otro lado, se abre la posibilidad de contribuir con programas de atención en educación emocional, dirigidos a los estudiantes que presentan dificultades de avance en la carrera y por tanto, baja satisfacción personal.

7. Descriptores (los que planteo en la propuesta): Enseñanza, Inteligencia Emocional, Satisfacción con la vida.

II Antecedentes

1. Surgimiento del proyecto (iniciativa del investigador, asesoría, diagnóstico, evaluación, capacitación u otro).

Este proyecto surge en el marco de la reflexión de mi práctica profesional en la formación inicial de estudiantes de educación, al impartir los cursos de desarrollo humano, y de psicopedagogía. En estos cursos se observa la necesidad del estudiantado de ahondar en los aspectos socioemocionales personales que surgen en su práctica docente. Sin embargo, esta necesidad no está planteada como un objetivo de dichos cursos, por lo que lo afectivo irrumpe siempre con mucha fuerza como temática de estudio.

De manera que, lo afectivo es un elemento de la formación de docentes de suma importancia en dos vías, la primera y más evidente es su participación en la relación pedagógica. Con esto, se asume que en todo proceso de aprendizaje que se quiera llevar con éxito, es fundamental considerar el conocimiento de lo afectivo, de lo didáctico y de lo metodológico al enseñar un objeto de estudio. La otra vía es lo afectivo propio del docente que se pone en juego en toda relación que establezca y de manera especial en la interacción con sus estudiantes. En otro trabajo se ha abordado este tema bajo un enfoque teórico psicoanalítico.¹

Elegir este tema para una investigación es asumir una complejidad conceptual que trasciende los decisiones tradicionales entre el abordaje de la emoción/afecto, por un lado o de la cognición, por otro. Por tanto, este estudio es un aporte para la formación de educadores, en dos vertientes, en lo que el estudiante puede aprender sobre la importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza como parte del proceso cognitivo y otra vertiente que se refiere al conocimiento personal de sus emociones y procesos afectivos, para luego regular y gestionar en la interacción con sus educandos sus emociones en el proceso de aprendizaje.

¹ Alvarado, K. (2005) Que nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de la relación docente alumno. Revista Actualidades Investigativas en Educacion. 5, (3).

2. Antecedentes del proceso investigativo.

En Costa Rica desde hace varios años la psicología educativa pone su interés en la relación pedagógica, a partir de una larga tradición que propone como central la relación afectiva y el valor de los aprendizajes en contextos significativos, contemplando la relación entre afectividad y aprendizaje. Sin embargo, no se conocen estudios que desde la concepción del aprendizaje significativo se aborde también, de manera específica, la comprensión y el manejo que hace el educador de sus propios afectos, para luego enseñar a sus estudiantes la importancia y la necesidad de la regulación emocional para propiciar climas afectivos más cálidos y seguros en el salón de clase que permitan resolver los conflictos de una manera pacífica.

Esta investigación se considera novedosa para el contexto nacional al ser pionera en el estudio de la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida. La reflexión que surge de este estudio puede establecer un diálogo con la investigación internacional dedicada a estos y otros temas cuyo objetivo se orienta al desarrollo de una cultura de paz en las aulas.

Un ejemplo de las investigaciones que han abordado la temática es la de Marín, Teruel y Bueno (2006) quienes hacen ver la complejidad de estas relaciones conceptuales en la siguiente cita,

Con el paso del tiempo, en las perspectivas actuales, desde una teoría de la afectividad humana, el racionalismo puro ha devenido obsoleto y se ha llegado a afirmar que la emoción es una forma de cognición. Cabe destacar que, desde hace más de una década, el papel de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje está siendo objeto de renovado interés, lo que está suponiendo un giro copernicano en relación con las concepciones tradicionales del aprendizaje y de la inteligencia humana. Esta nueva perspectiva ha revolucionado el concepto convencional de inteligencia, poniendo de relieve que nos queda mucho por avanzar en la comprensión y en el desarrollo de estrategias afectivas, así como en subrayar la estrecha relación que éstas guardan con los procesos educativos, porque los conocimientos disponibles en la actualidad están todavía lejos de equipararse con el nivel de los alcanzados en el ámbito de las estrategias cognitivas. (p.380)

Los autores, desde un enfoque afectivo-personalizante, retoman la importancia de lo afectivo en la conducta y el pensamiento, los conceptos de inteligencia interpersonal, inteligencia social, e inteligencia emocional, están relacionados en este enfoque.

Es una convicción para la investigadora que el sistema educativo requiere de un personal docente que tenga un alto grado de metaconocimiento emocional, lo que quiere decir, un mejor conocimiento acerca de sí mismos, con capacidad para reconocer sus estados emocionales, y capaces de autoregularse emocionalmente. Estas habilidades se consideran de suma importancia para quienes se dedican a la formación de niños, niñas y jóvenes, ya que quien educa viene a ser un líder en la formación de saberes académicos tanto como en el desarrollo emocional de sus educandos.

El trabajo en instituciones educativas, exige estas competencias, sin embargo llama la atención que personas dedicadas a la educación, patronos y entes de formación consultados para definir las competencias generales y específicas de mayor importancia para los y las educadoras en el Proyecto Tuning para Latinoamérica (2004-2008), solo acordaron una competencia en este sentido, la competencia genérica de habilidad interpersonal.

Esta observación respecto de la importancia de un personal docente con formación en Inteligencia Emocional no es nueva, un ejemplo de esto es que Fernández-Berrocal y Extremera en el año 2002 concluían que en los contextos educativos, las personas educadoras son “los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase” (p. 5-6). En esto radica la importancia de la formación de docentes en el área de la regulación emocional, una habilidad de la Inteligencia emocional, que implica el control deliberado de las reacciones emocionales, supone una comprensión al respecto de lo que se siente, bajo qué circunstancias se sienten, su intensidad (cómo se siente) y su expresión.

De manera que la regulación emocional implica la transformación de la experiencia interna y externa de la emoción percibida como experiencia subjetiva, pero requiere además de la participación de procesos cognitivos como pensamiento y reflexión para gestionar las emociones.

Esta investigación pretende aportar elementos para la reflexión sobre el papel de la inteligencia emocional como una competencia fundamental que debería de contemplarse en la definición del perfil profesional de una persona educadora. El horizonte de esta propuesta es la construcción de relaciones de convivencia más armoniosas en las aulas y en los centros escolares, lo que puede contribuir en hacer realidad la idea de una cultura de paz en los centros educativos.

3. Planteamiento del problema.

El problema de la investigación se orienta a la necesidad de responder a la pregunta sobre el conocimiento que tienen los y las docentes en formación, al respecto de su inteligencia emocional y su regulación. Además se considera importante complementar la indagación con las variables satisfacción con la vida y felicidad subjetiva, pues al tratarse de la formación de docentes, es importante considerar su bienestar general pues en su práctica cotidiana deberán enfrentar demandas y exigencias relacionadas con el estrés propio de la profesión docente, para lo cual deberán responder de una manera saludable.

La interrogante de esta investigación se plantea de la siguiente manera:

¿Cuál es el metaconocimiento emocional de las y los estudiantes de las carreras de educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica y la relación entre metaconocimiento emocional, regulación emocional, felicidad subjetiva y satisfacción con la vida?

4. Objetivos General y específicos.

Objetivo general²

1. Determinar el grado de inteligencia emocional percibida y su relación con la autorregulación emocional, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva en estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos Específicos

1. Conocer el nivel de inteligencia emocional percibida de estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica

2. Conocer la relación entre Inteligencia emocional percibida, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva a partir de las escalas desarrolladas para este fin.

² Los objetivos iniciales se retomaron al ampliar la investigación con dos nuevos cuestionarios, el de satisfacción con la vida y el de felicidad subjetiva.

3. Identificar las condiciones emocionales con las que cuentan los y las estudiantes de las carreras que imparte la Facultad de Educación para regular sus emociones y enfrentar situaciones conflictivas en el contexto educativo a partir de la técnica de grupo focal.

4. Identificar posibles diferencias entre los estudiantes que participan en este estudio según sexo y nivel de carrera que cursan al respecto de la Inteligencia emocional percibida, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva.

5. Desarrollar una experiencia de entrenamiento para la regulación de las emociones de los y las estudiantes para prepararlos en diferentes situaciones que pueden acontecer en aula que requiera el manejo emocional.

III. Referente Teórico

1. Relación entre afecto y emoción.

Los conceptos de afecto y de emoción se encuentran tan presentes en nuestro hablar cotidiano que se han vuelto parte de un lenguaje común donde se sobre entiende su significado, pero esto no sucede en la investigación, la precisión conceptual es fundamental para el abordaje metodológico tanto como la reflexión teórica acerca de estos constructos.

De acuerdo con Lara y Domínguez (2013), las sociólogas Patricia Clough y Jean Halley desarrollaron en el año 2007 el concepto de *affective turn* (en inglés) o giro afectivo en español a esta revitalización del tema de lo afectivo en las humanidades y en las ciencias sociales, un tema que cobra fuerza desde mediados de los años de 1990, época en la que coincide el interés de Salovey y Mayer por investigar el constructo de inteligencia emocional. Afecto y emoción se estudian desde lo que significan para las prácticas sociales y culturales, por lo que implica un cambio de las concepciones tradicionales que oponen emoción y razón. Esta discusión se nutre de los aportes de filósofos como Baruch Spinoza, Gilles Deleuze y Félix Guattari .

Autores como Athanasiou, Hantzaroula y Yannakopoulos (2008) describen esta vuelta a lo afectivo en las ciencias sociales como un desafío de las oposiciones convencionales entre la emoción y la razón, entre discurso y afecto, afirmando que se trata de una relación compleja entre poder,

subjetividad y emoción. La exposición de las autoras muestra que lo afectivo toca el discurso político y las acciones políticas como la movilización del miedo o el voluntariado o las prácticas altruistas.

2. Sobre el afecto

El par afecto y emoción tienden a parecer unidos y asemejados en la literatura sobre el tema, sin embargo la noción de afecto presenta más posibilidades de significación que el concepto de emoción. Tenemos al menos dos acepciones para el concepto afecto, una del latín *affectus* como adjetivo y la otra como sustantivo. Para la primera acepción se asocia la inclinación a alguien o algo, que sufre o que puede sufrir alguna alteración (en medicina), la segunda acepción como nombre se refiere a cada una de las pasiones del ánimo como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño, significado que la acerca al término de emoción pero significando algo más general que esta última. A propósito, la autora Wetherell (2012) expresa:

A veces “afecto” incluye cada aspecto de la emoción y a veces se refiere simplemente a la alteración física y a la actividad corporal (se sonroja, sollozos, gruñidos, carcajadas, niveles de excitación y los patrones asociados de la actividad neuronal) en contraposición a los “sentimientos” o experiencias subjetivas más elaboradas.³

Ampliando su observación la autora agrega que el término afecto podría ser utilizado de manera aún más general como ser afectado por un evento y esto podría aplicarse a objetos que no son seres humanos, como por ejemplo “el sol afecta la luna”, semejando una fuerza sobre un objeto, por lo cual, el estudio del afecto debe considerar esta complejidad.

Como se afirmó en los párrafos arriba, la investigación social ha puesto su atención de nuevo en lo afectivo, el interés de los investigadores sociales detrás de este giro afectivo es conocer qué es lo que mueve al ser humano, Wetherell (2012) señala

El giro afectivo es principalmente un estímulo para ampliar el alcance de la investigación social. Esto conduce a focalizar en los intentos de entender cómo las personas son movidas, y qué les atrae, para enfatizar en las repeticiones, dolores y placeres, sentimientos y recuerdos, para responder cómo se apropian las personas de las formaciones sociales. (p. 2)

³ Traducción libre de la autora de este documento.

En el sistema filosófico de Spinoza, el afecto ha permanecido distinto al campo de las emociones. Para Athanasiou, Hantzaroula y Yannakopoulos (2008),

Según la perspectiva de Spinoza, la noción de afecto se ubica en una tensión irresoluble entre mente y cuerpo, acciones y pasiones, entre el poder de afectar y el poder de ser afectado por lo que el filósofo Antonio Negri definió afecto simplemente como el poder de actuar, *power to act* (p. 6)⁴

Esta presentación breve de la noción de afecto se muestra como poco productivo enfrascarse en una discusión que pretenda hacer distinción entre las nociones de afecto y emoción. No obstante, es posible afirmar que el afecto remite más a una experiencia de sentido y la emoción más comúnmente a una experiencia corporal. Lara y Domínguez (2013) advierten al respecto de esta polémica teórica entre afecto y emoción,

En este momento, no preferimos ningún término por encima de otro, cada término nos ayuda a la elección sensible de entre las alternativas teóricas, una elección que se alimenta de empatías a causa de las procedencias en la formación de los académicos, de historias de la vida académica que nos marcan y nos dejan su huella, tal como el afecto/emoción lo hace en los cuerpos, los significados y todo el sin número de agentes que pasan por su curso. En nuestro entendimiento, todas: afecto, emoción, sentimiento, pasión, intimidad, atmósfera y cualquier otra que intente nombrar lo que estamos intentando estudiar, están hechas de pura experiencia sensible. (p. 111)

A partir de estas consideraciones, se puede deducir que en la investigación psicológica se ha enfocado sobre la emoción, en tanto se refiere a aspectos más objetivables para el campo científico que la noción de afecto pues en definitiva su conceptualización requiere de una fusión de disciplinas que incluye entre otras la filosofía y la sociolingüística resultando más complejo una definición del término. Por otro lado, la reflexión sobre el afecto trae a la memoria la época victoriana, cuando se pretendió controlar la vida afectiva desde una moral política de esta época, a tal punto que las denuncias de la represión se hicieron saber en el conocimiento de la histórica. Esto alerta para que la regulación de la emoción no se vuelva nuevamente en una especie de control de la expresión de la vida privada, en especial de las mujeres.

⁴ Traducción libre de la autora de este documento.

3. Sobre la emoción

Como se ha avanzado en la discusión anterior, el concepto de emoción, remite a la experiencia corporal como a una alteración del ánimo que se caracteriza por ser intensa y pasajera. Es esta concepción de la emoción, centrada principalmente en la experiencia somática del individuo, lo que permite una mejor aprehensión del concepto en la investigación, aunque la discusión sobre su naturaleza y forma de abordaje continúa. A propósito Rosselló, y Revert (2008) consideran que

la psicología de la emoción ha sido fuente continua de polémica e incertidumbres. Esta problemática conceptual se ve secundada por una no menos importante problemática metodológica que, pese a los progresos habidos en las últimas décadas, aún no hemos resuelto satisfactoriamente. Por otro lado, cada vez resulta más patente la necesidad de una sinergia entre la psicología de la emoción y otras disciplinas a la hora de abordar el estudio comprensivo de los procesos afectivos del ser humano. (p.1)

El recorrido que hacen los autores Martínez, Fernández-Abascal y Palomero (2002) muestra las diversas influencias que han participado para una organización del concepto de emoción, se consideran por ejemplo diferentes propuestas filosóficas, la influencia del contexto histórico y el surgimiento de la psicología científica. Desde la Grecia clásica, el concepto de emoción estuvo asociado con el de pasión, creándose el par antagónico pasión-razón y siendo esta última la que debería de tener el dominio sobre la pasión la cual gozaría de un menor estatus. Aristóteles introduciría el par racional-irracional formando una unidad con las creencias y expectativas. En cuanto a la Edad Media, nuevamente se observa la emoción asociada con las pasiones pero con un matiz religioso, por lo que las pasiones conducirían a los pecados de pasión y las “virtudes superiores” estarían del lado de la razón. Se puede ubicar al Renacimiento como un momento clave en el desarrollo de la noción de afecto-emoción, Rosselló y Revert, (2008) afirman que en esta época

surgió un interés general por el estudio de las pasiones al margen de lo místico y lo teológico. El término “afecto” suplió al de “pasión”, que se reservó para los sentimientos más exacerbados. Se recuperaron las explicaciones fisiológicas de los estados afectivos, siendo la más común la basada en los espíritus animales -originados en la idea de pneuma -, que sustituyó a la vetusta teoría de los humores. (p.1)

Con Descartes se introduce el dualismo mente cuerpo lo que influyó sobre manera en la forma de concebir las emociones. Por otro lado los empiristas ingleses colocaron las bases de la psicología del aprendizaje de las emociones con la fundación del asociacionismo y la idea de la evitación del dolor. Hobbes, Hume, Mill, Locke, son nombres que sobre salen en estos antecedentes (Martínez et al., 2002).

El estudio de las emociones dentro de lo mental inició, hasta principios del siglo XIX cuando se separaron poco a poco de la filosofía para profundizar en los aspectos psicológicos de los sentimientos. Una fase científica en el estudio de las emociones se inaugura bajo un modelo evolucionista-biológico de comprensión de la realidad humana, posteriormente se desarrollaron los modelos conductistas, luego cognitivos y el modelo social constructista (Martínez et al., 2002).

Para un evolucionista como Charles Darwin las emociones se definían como “formas expresivas evolucionadas que cumplirían una función adaptativa, y por ende, para la supervivencia de la especie” (Martínez et al., 2002, p.291), lo que ofrece una comprensión de la emoción radicalmente distinta a la visión del pensamiento filosófico. De modo que la distinción entre razón y emoción venida desde la filosofía dejaba a la emoción supeditada a la razón. La confluencia de estos antecedentes, podría explicar el por qué en gran medida se mantienen como opuestos cognición y afecto; mente y cuerpo; pensamiento y sentimiento, razón y emoción; racional e irracional.

El siglo XIX trajo consigo una serie de avances en el campo experimental, en el desarrollo fisiológico y la neurología lo que enriqueció los orígenes de la psicología experimental pero además el *topos* de la emoción cambia y se sitúa en el cerebro señalando para entonces la importancia del sistema límbico.

Estos antecedentes van a permitir el surgimiento de lo que se conoce como el primer referente contemporáneo de la psicología de la emoción, el modelo teórico de William James. Este psicólogo se basó en las ideas de Carl G. Lange, ideas que fueron publicadas en 1884 y fue terminada en la obra *Principles of Psychology* de 1890 (Rosselló y Revert, 2008) en la que se señala que se debían contemplar los procesos valorativos como importantes antecedentes emocionales.

Para Rosselló y Revert (2008) la propuesta de William James aporta 4 niveles explicativos para una teoría de las emociones que han continuado otras tradiciones teóricas en el estudio de la emoción y agregan que en la actualidad se vive un retorno a este autor desde el punto de vista epistemológico.

a) Un nivel fisiológico, que podemos situar en el origen de la tradición neurobiológica, b) Un nivel conductual-expresivo, en el que se basan, al menos en parte, los modelos de la expresión facial de las emociones básicas c) Un nivel ideacional, en el que se inspira la tradición cognitivista, ligada a la psicofisiológica en la medida en que ambas son epistemológicamente funcionalistas d) Un nivel perceptivo intermedio, con el que enlazan teorías como la de Leventhal (1984), que formula un modelo perceptivo-motor de la emoción.(...)Desde el punto de vista epistemológico, su aproximación funcionalista se halla más cerca del “pragmatismo” (que se centra en el vínculo acción-emoción) o del estudio de la emoción desde el marco de los sistemas dinámicos no lineales, que de algunos de los modelos cognitivistas y neurobiológicos más reputados. (p.4).

Por otro lado, los autores mencionan tres modelos teóricos que se utilizan para estudiar la emoción. Los modelos biológicos que retoman los aportes iniciales de los estudios de la fisiología, de la neurología, de los evolucionistas, incluyendo la tradición psicofisiológica de W. James y C. Lange. Los modelos conductuales que estudian la emoción condicionada, la emoción como estímulo y el aprendizaje de las emociones. El modelo cognitivo donde se encuentran la teoría de la atribución, de la valoración cognitiva y teorías que se ubican en el procesamiento de la información. Y por último, señalan los autores, las teorías social constructivistas que consideran los determinantes sociales y culturales de la emoción.

Como puede observarse, son muchos los modelos teóricos que pueden utilizarse en la investigación de la emoción, esta decisión depende de la orientación epistemológica de quien investiga. Por tanto, es necesario aclarar que en este estudio se asumen dos aspectos básicos, la emoción como un proceso fisiológico y la relación entre emoción y cognición, lo cual permite que el sujeto de las emociones desarrolle su autogestión al relacionarse con el entorno.

Apelando a la racionalidad de la época la investigación ha retomado el estudio de la emoción y con mayor fuerza desde las dos últimas décadas del siglo XX, por tanto se insiste en que afectos y emociones pueden ser gestionadas de una forma crítica y creativa. El estudio de la emoción no sólo pertenece al campo de la biología sino también de la cultura y de cómo esta se ha conducido alrededor de sus pasiones, no se persigue la reeducación emocional sino el conocimiento y la comprensión personal entorno a los afectos.

4. La revolución del concepto Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia antes de 1990 estuvo asociado con una noción de racionalidad que no consideraba en su estudio a las emociones pues se consideraban interrupciones de la actividad mental que debían ser controladas por la distorsión que podían causar en el pensamiento. Por tanto, una nueva construcción del concepto de inteligencia que integrara el factor emocional es una verdadera revolución en la manera de concebir este constructo.

Son Peter Salovey y John Mayer quienes en 1990 publican un artículo bajo el nombre de *Emotional Intelligence* que marcó un momento histórico en la definición de un nuevo modelo de inteligencia. Unos años después, en 1996, es Daniel Goleman quien populariza esta noción con la publicación del libro *Inteligencia Emocional*. Desde entonces, se asume que los procesos cognitivos asociados con tareas llamadas intelectuales son afectados o modulados por factores emocionales.

Para Salovey y Mayer (1990) la emoción se puede distinguir de los sentimientos por ser más intensa y de corta duración, además se expresan en respuesta a un evento que puede ser interno o externo cuyo valor para el individuo puede ser tanto negativo como positivo. Para los autores, la emoción es “una respuesta organizada adaptativa que cruza los límites de muchos subsistemas psicológicos, incluyendo el fisiológico, cognitivo, motivacional y subsistemas experienciales”⁵ (p.186) con potencial para transformar la interacción personal e individual enriqueciendo la experiencia.

En este importante artículo, Salovey y Mayer discuten acerca de la forma en que históricamente se había concebido el concepto de inteligencia social, pues se asociaba a formas manipulativas de relacionarse con los otros, no obstante, estos autores rescatan la importancia de las emociones como una respuesta que motiva el comportamiento prosocial.

La Inteligencia Emocional (IE) como modelo, fue y continúa siendo, un importante aporte para la comprensión de las relaciones de los sujetos con su medio, consigo mismo y con los otros ya que se refiere a una serie de cualidades afectivas que son cada vez más apreciadas en nuestra sociedad, como el control de impulsos, el manejo de la frustración, la regulación emocional y otros procesos afectivos que las organizaciones demandan en la actualidad, como lo es el manejo del estrés.

⁵ Traducción libre de la autora de este documento.

De manera que la inteligencia emocional para Salovey, Mayer, Lee Goldman, Turvey y Palfai (1995) se refiere a un conjunto de competencias, con diferencias individuales, y habilidades para reconocer los propios sentimientos y los de otras personas. Pero también se refiere a la regulación de sus sentimientos y el uso de la información que éstos le aportan para motivar su conducta adaptativa. Sin perder de vista que cada individuo decide qué hacer con la información que sus emociones le proveen.

5. La medición de la inteligencia emocional.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2008), desde el desarrollo del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer en 1990, se han desarrollado dos líneas de investigación. El modelo de IE centrado en la habilidad, el cual define la IE como un grupo (set) para procesar de manera eficiente la información emocional. Esta línea de trabajo se interesa en los procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los sentimientos y estados de ánimo. La escala que se desarrolló para esta área de investigación fue justamente la de Salovey et al. de 1995 el Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

El segundo modelo parte de la consideración de la IE como un conjunto de rasgos de personalidad, habilidades sociales y aspectos motivacionales. (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000, cit. por Peláez-Fernández, Extremera y Fernández-Berrocal, 2014). Este modelo de investigación está interesado en analizar cómo los pensamientos podrían afectar los estados emocionales y en la comprensión de diversos tipos de regulación consciente de las emociones. La escala utilizada para este propósito fue desarrollada por Mayer y Steven en 1994 (Extremera y Fernández, 2008), el nombre de la escala es Meta-Regulation Scale (MRS). Ya se ha señalado que este instrumento es uno de los más utilizados para medir inteligencia emocional constituida por 48 ítems que evalúan las diferencias individuales en las destrezas de un sujeto para ser conscientes de sus emociones y de su regulación.

Por lo cual, los creadores de esta escala consideran que el resultado que arroja es un *Índice de inteligencia emocional percibida* pues lo que mide en realidad es la percepción que los sujetos tienen acerca de su inteligencia emocional y no la inteligencia emocional de manera esencial.

Las dimensiones del TMMS han sido asociadas con aspectos del ajuste emocional como la depresión, la ansiedad. Peláez-Fernández, Extremera y Fernández-Berrocal (2014) informan que se ha encontrado en la investigación que

altos scores en las dimensiones de Claridad y Reparación están relacionados negativamente a la depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, y Pizarro, 2006), ansiedad social (Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002), desórdenes de personalidad (Leible & Snell, 2004), y desórdenes de alimentación (Gilboa-Schechtman, Avnon, Zubery y Jeczmién, 2006). Mientras que, altos scores en Claridad y Reparación han estado positivamente relacionados con la satisfacción con la vida y el bienestar (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011).

6. Inteligencia emocional y satisfacción con la vida y bienestar

Como se citó más arriba, existe evidencia en la investigación de una relación entre el concepto de satisfacción con la vida y bienestar subjetivo con el índice de Inteligencia Emocional. El concepto de bienestar puede ser criticado si se entiende como un bienestar hedónico, pero Roffey (2015) a partir de los aportes de la psicología positiva, distingue el bienestar hedonista, con el bienestar eudaimónico (a partir de la práctica de la virtud). Siguiendo a Martin Seligman, la autora retoma un concepto de bienestar cuyas *“características esenciales de bienestar son las emociones positivas, compromiso, relaciones, significado y logros. Dentro de este se incluye la autoestima, el optimismo, la resiliencia, la vitalidad y la autodeterminación”* (p.21).

La noción de bienestar subjetivo ha sido abordada en investigaciones relacionadas con el grado de satisfacción con la vida y bienestar subjetivo en el trabajo por ejemplo Moreno y Gálvez (2013) utilizando un instrumento sobre evaluación de la *satisfacción con la vida de Diener* y de distanciamiento en el trabajo, concluyen que los procesos de distanciamiento y de bienestar emocional mantienen una relación de influencia mutua a lo largo del tiempo lo que se puede considerar para programas preventivos sobre estrés laboral.

Otra investigación en el campo laboral es la de Cornejo (2009) sobre condiciones de bienestar y malestar de docentes, para el autor el bienestar general se refiere al agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro, síntomas generales de ansiedad y depresión, enfermedades presuntivas (reportadas por los propios docentes), satisfacción vocacional.

No obstante, la comprensión que se pretende desarrollar de bienestar subjetivo es la aportada por Zubieta, Muratori y Fernández (2012) quienes realizan su investigación sobre bienestar subjetivo y psicosocial en docentes. La perspectiva de trabajo sobre el bienestar subjetivo, de estos autores se refiere a la medida en la que las personas experimentan su vida de forma positiva, de cuánto les gusta o están satisfechas con la vida que llevan. Esta perspectiva indaga en las causas de la satisfacción o insatisfacción a partir de los juicios cognitivos de los individuos y en sus reacciones afectivas. Para autores como Ciarrochi y Scott (2006), el bienestar subjetivo es definido como una categoría de un fenómeno que incluye el estado emocional negativo y positivo, la satisfacción con la vida y la satisfacción en campos específicos (Diener et al., 1999, cit. Por Ciarrochi y Scott, 2006).

IV. Procedimiento metodológico

a. Tipo de investigación (básica, aplicada, tecnológica): Investigación aplicada

b. Descripción y sustento del método utilizado.

Se trató de una investigación aplicada, de tipo correlacional, transversal no experimental, que utilizó la técnica de encuesta para recolectar la información y la técnica cualitativa de grupo focal para la recolección de la información. De manera que ésta investigación implica una metodología mixta para abordar el análisis de los datos recolectados. El propósito de este diseño es describir las variables y analizar su interrelación.

La fase de la investigación con la modalidad de grupos focales tuvo sus limitaciones; inicialmente se propuso que las personas participantes formaran parte de la primera fase de recolección de datos, por lo que se contactó a través de correo electrónico y notificación a través de las redes sociales (Facebook) a quienes mostraron su interés en participar de esta fase de investigación, sin embargo, estas personas no pudieron participar por diversas razones.

Para la primera fase de la investigación también se hizo difícil establecer los contactos con las poblaciones estudiantiles, ya que en primer instancia tenía que contarse con el consentimiento de las Direcciones Administrativas de las Escuelas, para cada una un procedimiento distinto y posteriormente al consentimiento de la Dirección se establecía el contacto personal con el docente del curso sugerido

para efectuar la administración de los instrumentos. Esto dificultó establecer una muestra de la población estudiantil por lo que se optó por entrevistar a estudiantes de los cursos donde los docentes daban su consentimiento de manera fluida.

De manera que finalmente se entrevistó a un total de 368 estudiantes que manifestaron su acuerdo de manera voluntaria y anónima, según las posibilidades de cada una de las Unidades Académicas y del consentimiento docente. Quienes participaron se ubican desde el segundo nivel de su programa de estudio hasta niveles avanzados del programa de bachillerato de cada una de sus carreras.

c. Descripción y sustento de las técnicas utilizadas

Para la recolección de datos se utilizan los siguientes instrumentos de medida. Los cuestionarios se pueden ubicar en la sección de anexos.

1. Escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

El test de autoinforme, Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) (anexo 1), es muy utilizado en investigaciones en España. De acuerdo con Extremera y Fernández (2008), desde el desarrollo del modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, se han desarrollado dos líneas de investigación, la primera se orienta a la reflexión de la meta experiencia de la emoción como estado. En este sentido la investigación se interesa en analizar cómo los pensamientos podrían afectar sus estados emocionales y en la comprensión de diversos tipos de regulación consciente de las emociones.

La escala utilizada para este propósito fue desarrollada por Mayer y Steven en 1994 (Extremera y Fernández, 2008), el nombre de la escala es Meta-Regulation Scale (MRS). Por otro lado, una segunda línea de investigación, en la que se enmarca este trabajo, se interesa en los procesos reflexivos que acompañan a la mayoría de los sentimientos y estados de ánimo. La escala que se desarrolló para esta área de investigación fue justamente la de Salovey et al. de 1995 el Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

Para Extremera y Berrocal (2005) este es uno de los instrumentos más usados para medir inteligencia emocional, los autores señalan que el objetivo de esta escala fue el de obtener un

(...) índice que evalúe el conocimiento que tiene cada persona de sus propios procesos emocionales que, en su versión extensa, evalúa a través de 48 ítems las diferencias individuales en las destrezas para ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas (p102-103)

Por lo que, los autores llaman a esta escala *Índice de inteligencia emocional percibida* pues lo que mide en realidad es la percepción que los sujetos tienen acerca de su inteligencia emocional y no ésta de manera esencial. La escala está compuesta por tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional:

Atención a los sentimientos (*Attention*): Percepción que se tiene de la atención prestada a los propios estados emocionales.

Claridad emocional (*Clarity*): la percepción de la comprensión de los propios estados emocionales.

Reparación emocional (*Repair*): Habilidad percibida para regular los propios estados emocionales.

La escala original en el idioma inglés está diseñada para ser autoadministrada y tiene una estructura tipo likert de 5 niveles que evalúan el grado de acuerdo con cada uno de los ítems (1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Los autores del instrumento recomendaron la utilización de una versión reducida, la cual mantiene las mismas dimensiones teóricas y estructura pero comprende solamente 30 ítems.

La escala TMMS es un instrumento auto administrado con una estructura tipo likert de 5 niveles que evalúan el grado de acuerdo y desacuerdo con cada una de las afirmaciones que se proponen (1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Salovey y Mayer recomendaron la utilización de una versión reducida manteniendo las mismas dimensiones y estructura pero solamente con 30 ítems.

En España Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) realizaron un estudio de validez y confiabilidad de la adaptación al castellano del TMMS, los hallazgos indican que manteniendo una solución de tres factores y removiendo los ítems con carga menor o igual a 0.40 la escala se reduce de 48 a 24 ítems, con 8 ítems por cada dimensión. Esta versión de la escala ha obtenido coeficientes muy altos de confiabilidad, de 0.90 para las dos primeras dimensiones y de 0.86 para la tercera dimensión.

Aunque este instrumento es muy utilizado en lengua castellana, no se cuenta con informes de haber sido utilizado en investigaciones en Costa Rica, por tanto, este estudio permitirá contar con un criterio de validez así como de su estructura interna para valorar su utilización en futuras investigaciones con población costarricense.

2. Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ, Gross y John, 2003)

Este instrumento consta de 10 ítems. La escala está construida con siete niveles de respuesta de respuesta tipo likert, donde 1es totalmente en desacuerdo hasta 7, que indica totalmente de acuerdo con las estrategias de regulación que plantea el cuestionario. Seis de estos ítems evalúan la reevaluación cognitiva y los otros cuadro, la supresión (Anexo 2).

El análisis de consistencia interna para la subescala de reevaluación cognitiva en los cuatro estudios preliminares que realizan Gross y John (2003) muestran correlaciones moderadas de .80 .77 .75 .82 y la consistencia interna de la subescala de supresión emocional son también moderadas .73 .68 .75 .76

3. Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with life scale, SWLS) 1985

De la aplicación de esta escala los resultados obtenidos por Diener, Emmons, Larsem y Griffin (1985) indicaron una puntuación media de 23.5 con una desviación estándar de 6.43. Cada uno de los ítems se puntúa de 1 a 7, por lo que el rango posible de puntuación en el cuestionario es de 5 como baja satisfacción hasta 35 como alto nivel de satisfacción. Los autores realizaron un test-retest dos meses después de la primera administración, obteniendo un coeficiente de correlación de 0,82 y un coeficiente alfa de 0,87. Los autores realizaron un análisis inter-ítem a través de una análisis de factores. Un solo factor surgió en el análisis, el cual explicaba el 66% de la varianza.

Para los investigadores, la escala SWLS presenta propiedades psicométricas deseables. La correlación del SWLS con otros instrumentos que miden el bienestar subjetivo como el Marlowe-Crowe de 0.2 indica que no evoca una respuesta de deseabilidad social. Además correlaciona con medidas de personalidad como autoestima .54, con indicadores de síntomas neuróticos con -.48, con emocionalidad -.25., impulsividad, -0.3, lo cual revela una correlación con buen ajuste al medio (libre de psicopatología).

4. Escala de Felicidad Subjetiva. Subjective Happiness Scale (SHS, Lyubomirsky and Lepper 1999).

Esta escala consta de 4 ítemes de valoración de la felicidad. Dos ítemes se dirigen a que el sujeto responda sobre sí mismo y los otros dos, se refieren a la descripción de la felicidad y la infelicidad individual. Cada ítem valora su respuesta sobre 7 puntos en una escala tipo Likert. Las autoras realizaron estudios con 14 muestras, recolectadas en diferentes momentos y lugares.

La consistencia interna demostró una posible comparación entre muestras entre diferentes edades, ocupaciones, lenguajes y culturas. El coeficiente alpha se presentó en un rango de .79 (observado solo en una muestra de adultos rusos) a .94 con una media de .86.

Estos estudios demostraron que el SHS cuenta con buenas propiedades psicométricas, tanto en la confiabilidad test-retest realizado con 5 muestras diferentes (de tres semanas a un año), en un rango de 0.55 a 0.90 con una media de 0.72.

La validez convergente se evaluó con cuatro muestras diferentes y se valoraron otras mediciones sobre escalas de felicidad. Se evaluó usando un número diverso de constructos asociados con felicidad, tanto teóricos como empíricos de investigaciones previas, ejemplos de estos constructos son el optimismo y la autoestima, para este análisis se utilizaron 6 muestras más. El rango de correlaciones fue de .56 a .60 con una media de .51.

Para la validez discriminante se utilizaron constructos que no se espera correlacionen con la felicidad como la habilidad matemática y verbal y los eventos estresantes de la vida. Como resultado se obtuvo solo una correlación significativa entre el SHS y el puntaje verbal del test de aptitud escolar (SAT) con $r = .14$, lo que representa un pequeño efecto.

El SHS fue traducido al español por Extremera y Fernández-Berrocal, con resultados psicométricos satisfactorios. El coeficiente de correlación alpha para la traducción Española fue de 0.80 en un primer momento y de 0.79 en el segundo momento, lo cual es consistente con el estudio original de Lyubomirsky and Lepper (1999).

d. Población a la que va dirigida la investigación

La población de esta investigación la constituye los estudiantes de grado de las carreras de la Facultad de Educación que matriculan en la Universidad en el II ciclo del 2014. La Facultad de Educación está integrada por cuatro carreras:

1. Escuela de Bibliotecología y ciencias de la información (300)
2. Escuela de Educación Física y Deportes (300)
3. Escuela de Formación Docente (2000)
4. Escuela de Orientación y Educación Especial (350)

e. Selección de la muestra o participantes.

No se logró establecer una muestra representativa para la investigación debido a que no todos los cursos o grupos elegidos contaban con disponibilidad para participar en la investigación, por lo que se decide realizar el estudio con la población que tuviera disponibilidad de acuerdo con sus horarios y organización del curso lectivo.

f. Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos.

Se elaboraron cartas dirigidas a las direcciones de las Unidades Académicas solicitando la autorización para presentarle al cuerpo docente de su área la investigación y de esta manera solicitar su autorización para entrevistar a los y las estudiantes en sus clases. Las direcciones de las Unidades Académicas fueron quienes recomendaron los nombres de docentes a quienes se les podía solicitar el apoyo para que facilitara su grupo de estudiantes. Posteriormente, se le escribió al personal docente interesado un correo electrónico o se le hizo una llamada telefónica para explicarle en qué consistía la investigación.

Al obtener el permiso de las y los docentes la investigadora y la persona asistente de la investigación se presentaron a las aulas para explicarle a los estudiantes en qué consistía la investigación. La administración de los cuestionarios fue voluntaria y anónima por lo que no todos los estudiantes visitados participaron en la actividad. La administración de los instrumentos se realizó en diversos horarios, cursos de la mañana, tarde y noche.

g. Forma de análisis de la información.

Se realiza el análisis cuantitativo de los instrumentos utilizados mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS versión 15), previa construcción de la base de datos en el programa Excel. Para el análisis de contenido de la información obtenida en el grupo focal se utiliza el programa MAX QDA 12 versión Trial.

V. Análisis y discusión de los resultados

1. ¿Qué se hizo?

Como se ha mencionado, luego de la recolección de la información y de la realización del grupo focal, los datos se sometieron al análisis estadístico previa elaboración de la base de datos en el paquete computacional Excel y el programa de análisis estadístico SPSS, para la transcripción de la producción del grupo focal, previa grabación de la misma, el análisis cualitativo se realizó con el paquete de análisis cualitativo Max Qda12 en la versión Trial.

2. Análisis de datos

a. Participantes

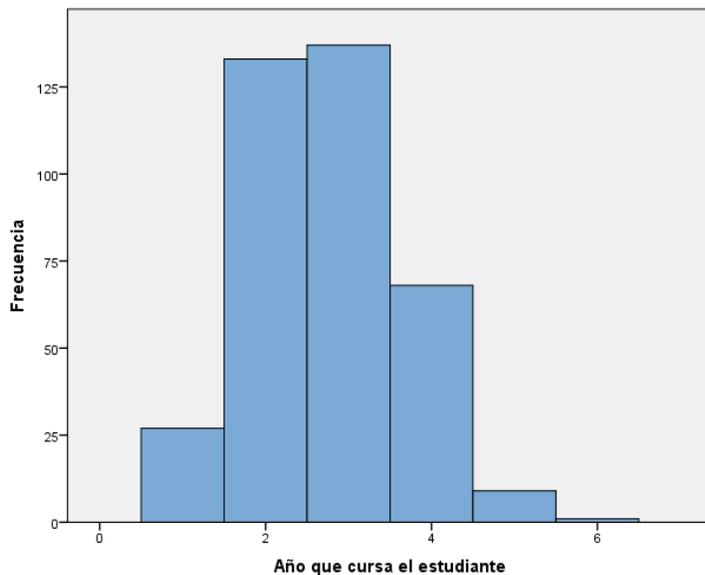
En este estudio participaron 378 estudiantes pertenecientes a 16 carreras de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Su participación fue voluntaria y anónima. Los estudiantes fueron contactados en sus clases previo acuerdo con el docente de curso, coordinador de carrera y /o director de la Unidad Académica de pertenencia del curso impartido.

Los instrumentos fueron respondidos por 262 mujeres, quienes representan el 69,6 % de toda la población entrevistada, 116 varones (30,4%). La media de edad de los entrevistados fue de 22,31 (DT= 4,49), con rango entre 17 y 57 años. Por género, la media de edad en varones es de 23,33 años (DT= 5,28) y para mujeres 21,86 (DT = 4,03).

En un rango de edad de 17 a 57 años (M= 24,89, DT= 5,0). Se trata de una población que en su mayoría se dedica solo al estudio, un 88,9% indica que no trabaja y quienes trabajan la mayoría lo hacen desde 1 o 2 años atrás. Un 70,4% del total de la población solamente cursa una carrera.

En cuanto a la distribución de los estudiantes según año de estudio es la siguiente, en el primer año se entrevistaron 27 personas para un 7,1%, en el segundo año de carrera se tiene 133 personas, un 35,2%, en el tercer año de carrera 132 estudiantes para un 34,9%. En cuarto año se entrevistan 73 estudiantes para un 19,3%, 10 personas en quinto año un 2,7%.

Figura 1
Distribución de población de acuerdo con el año que cursa



Se entrevistaron estudiantes de 10 carreras de la Facultad de Educación, la mayor parte de entrevistados corresponden a la Unidad académica de Formación Docente, con un 44,8%, le sigue Bibliotecología con un 12,7%, Educación Especial con un 11,4% y Educación preescolar con 10,1%. La carrera de educación primaria con un 6,1%, la carrera de Orientación con un 9,5% y finalmente, la carrera de Educación Física con 4,2%.

Figura 2.
Distribución de los entrevistados según carrera

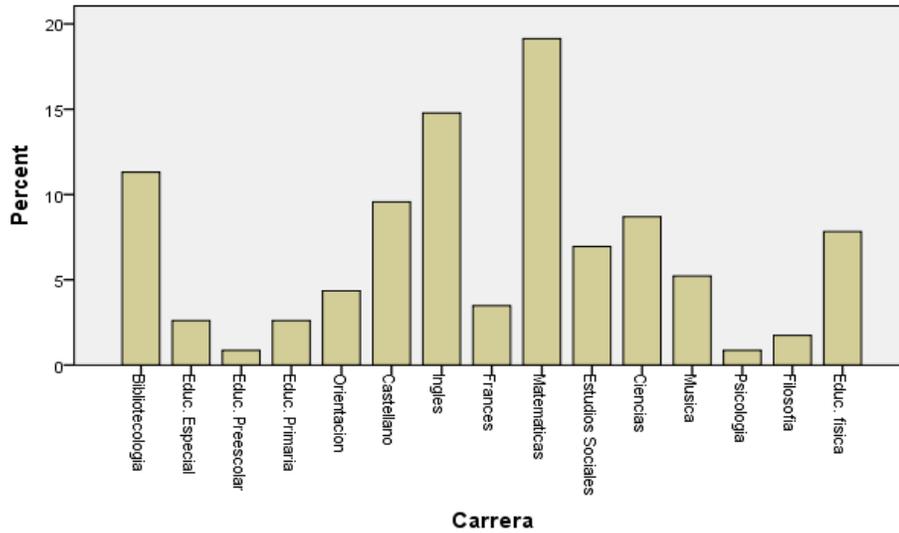
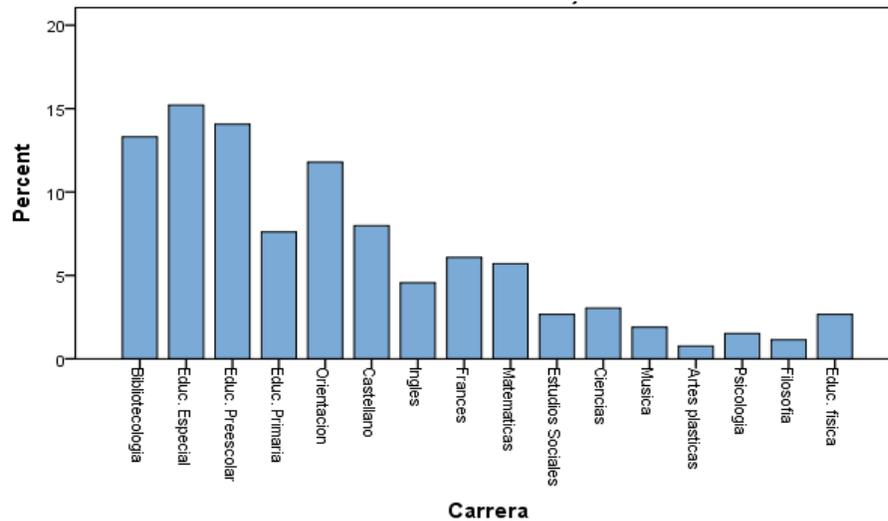


Figura 3.
Distribución de las entrevistadas según carrera



b. Análisis de los instrumentos

Análisis factorial de la escala de metaconocimiento emocional (TMMS 24)

Para evaluar la consistencia interna del instrumento se somete a un análisis factorial exploratorio. Para asegurarse de que los datos obtenidos se ajustan a un modelo de análisis factorial, se someten a dos pruebas, el análisis de esfericidad de Bartlett, del cual se obtiene una significancia de

0.000 (por debajo de 0.05), así como la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin, cuyo índice KMO fue de 0.922 (si se aproxima a 1 su significación es elevada). Establecidas estas pruebas, se confirma la viabilidad del análisis de factores.

A través del método de análisis de componentes principales con una rotación varimax, se realiza una matriz de correlaciones que se presenta a continuación.

Tabla 1
Matriz factorial rotada (TMMS 24)

	Componentes		
	1	2	3
Presto atención a mis sentimientos	0,329	0,696	0,111
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	0,197	0,784	0,066
Dedico tiempo a pensar en mis emociones	0,291	0,794	0,111
Merece la pena prestar atención a mis emociones	0,23	0,684	0,179
Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos	-0,135	0,607	-0,133
Pienso en mi estado de ánimo constante	0,021	0,728	0,138
A menudo pienso en mis sentimientos	0,128	0,798	0,164
Presto mucha atención a como me siento	0,205	0,758	0,069
Tengo claros mis sentimientos	0,777	0,038	0,2
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	0,818	0,066	0,225
Casi siempre se exactamente como me siento	0,784	0,074	0,088
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las cosas	0,786	0,132	0,264
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes	0,676	0,286	0,216
Siempre puedo decir cómo me siento	0,638	0,149	0,145
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	0,549	0,276	0,169
Puedo llegar a comprender mis sentimientos	0,653	0,172	0,238
Aunque a veces me siento triste suelo tener una visión optimista	0,184	-0,054	0,793
Aunque me sienta mal procuro pensar en cosas agradables	0,12	-0,051	0,839
Cuando estoy triste, pienso en todas las cosas agradables	0,174	0,076	0,837
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	0,26	0,005	0,827
Si doy demasiadas vueltas a las cosas trato de calmarme	0,367	0,187	0,553
Me preocupo por tener un buen estado de animo	0,288	0,336	0,587
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	0,083	0,279	0,419
Cuando estoy enojado intento cambiar mi estado de animo	0,185	0,168	0,590

De acuerdo con esta matriz de rotación, las variables se distribuyen según una solución de tres factores, los que explican el 58,4% de la varianza. Esta solución confirma las tres dimensiones indicadas por Salovey y Mayer, a saber, Atención, Claridad y Reparación.

En cuanto al análisis de confiabilidad alfa de Cronbach para la subescala de Atención es de 0.89, para la subescala de Claridad es de 0.89 y para la subescala de reparación de 0.87. La confiabilidad global de la escala es de 0.91. Estos resultados concuerdan con la investigación de Extremera y Berrocal (2005).

En cuanto a la subescala de Atención, la media de respuesta de la población participante es de 3.58 con un mínimo de 3.1 y un máximo de 4.1, para la subescala de Claridad la puntuación media es de 3.48, con un mínimo de 3.2 y un máximo de 3.7. En la subescala de reparación se obtiene una media de 3.69, con un mínimo de 3.3 y un máximo de 4.45. Para una media global en la escala de 3.58, un mínimo de 3.1 y máximo de 4.4 (la puntuación 3 corresponde a bastante de acuerdo y 4 a muy de acuerdo en la valoración de la escala que va de 1 a 5 como totalmente en acuerdo).

Se realizó un análisis T de student para observar si existían diferencias significativas por género, carrera o edad. El análisis indica que no existen diferencias significativas entre grupos.

Cuestionario de autoregulación emocional

El análisis de confiabilidad alfa de Cronbach arroja un coeficiente de 0,67 con 10 ítems. Con una media de 4.25 y una desviación estándar de 8.9. Las frecuencias de respuesta se ubican mayormente entre la respuesta 3 (neutral) y 4 (levemente de acuerdo), aunque la escala consta de 7 niveles de respuesta. Esta escala de autorregulación no se encuentra asociada significativamente con ninguna de las variables independientes, género, edad o carrera ni con la subescala de autorregulación del Test de metaconocimiento emocional.

Por tratarse de un tema de relevancia, se considera pertinente revisar la media de cada uno de los ítems de la escala de autorregulación con miras al desarrollo de habilidades de regulación emocional. Por ejemplo, el único ítem con una media menor a 3 es el reactivo cuatro de la escala, referido a la supresión de emociones. Este dice: “Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas”, su media es de 2.46 (DS 1.8), es decir que se encuentran en desacuerdo con la afirmación. La media para los ítems de reevaluación cognitiva es de 4.87 y para los ítems de supresión es de 3.33, lo que indica que las personas entrevistadas tienden a favorecer la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. No obstante, el nivel de respuesta se mantiene entre neutral y de acuerdo. El puntaje mínimo es de 2.46 y el máximo de 5.08.

Tabla 2**Escala de autorregulación emocional
Estadísticas de elemento**

	Media	Desv. estándar	N
Cuando quiero sentir más una emoción positiva modifíco lo que pienso	4.88	1.651	377
Trato de mantener ocultos mis sentimientos	3.79	1.956	377
Cuando quiero sentir menos una emoción negativa modifíco lo que pienso	5.08	1.657	377
Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas	2.46	1.811	377
Cuando hago frente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a calmarme	4.86	1.865	377
Controlo mis emociones no expresándolas	3.38	2.024	377
Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar	4.77	1.689	377
Controlo mis emociones, cambiando la manera de pensar sobre la situación	4.84	1.502	377
Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas	3.72	1.903	377
Cuando quiero sentir menos una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre ello	4.79	1.699	377

Escala de satisfacción con la vida (Satisfaction with life scale, SWLS)

La escala de satisfacción con la vida alcanza un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.86, lo que es consistente con la investigación de Diener, Emmons, Larsen y Griffin de 1985, y una media de 5.19 con una desviación estándar de 1.22 en sus respuestas. La mayor frecuencia de respuesta se ubica en muy de acuerdo y en acuerdo con la afirmación propuesta en cada ítem. El puntaje mínimo es de 4.89 y el máximo de 5.60. Lo que son resultados bajos considerando que el puntaje máximo de la escala estaría cercano a 7.0

Debido a que el análisis de cada uno de los elementos muestra una diferencia entre el ítem “Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada”, con una media de 4.93, con el ítem tres “Estoy satisfecho con mi vida”, con una media de 5.60, se considera importante ahondar en el tema en la sesión que se llevaría a cabo en la modalidad de grupo focal.

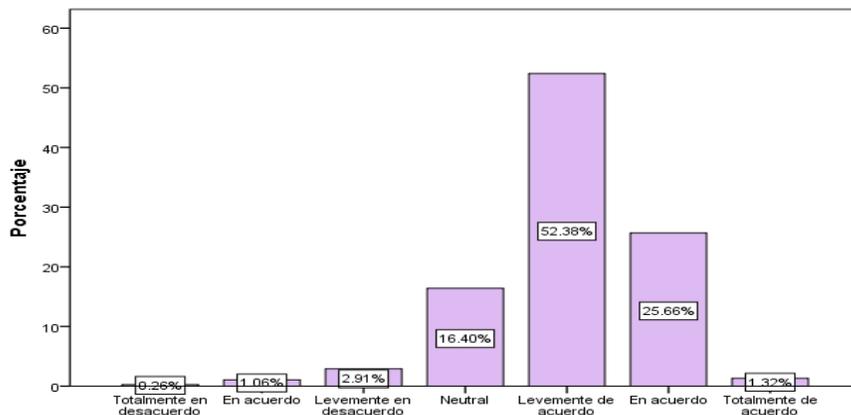
Tabla 3
Escala de satisfacción con la vida
Estadísticas de elemento

	Medi a	Desv. estándar	N
En la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea	4.98	1.531	378
Las circunstancias de mi vida son muy buenas	4.89	1.455	378
Estoy satisfecho con mi vida	5.60	1.398	378
Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	5.53	1.403	378
Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaria casi nada	4.93	1.845	378

Escala de Felicidad Subjetiva

El análisis de confiabilidad, alfa de Cronbach de esta escala es de 0.32, con una puntuación media de 4.62 y una desviación estándar de 0.77. La frecuencia de respuesta se ubica principalmente en el nivel 5 (levemente de acuerdo) y 6 (de acuerdo). Los resultados de la prueba de confiabilidad son muy bajos por lo que la administración de este cuestionario tendría que ser probada en otra investigación para valorar nuevamente su fiabilidad.

Figura 4
Frecuencia de respuesta en la escala Felicidad Subjetiva



Análisis de comparación de medias entre variables

De acuerdo con el análisis de comparación de medias no se obtienen diferencias significativas por sexo, edad. ($t = .689$; $p = .491$). Una matriz de correlaciones entre las variables indica que las tres variables de la inteligencia emocional, medidas por el TMMS correlacionan entre sí, por lo que se asume que estas tres variables valoran aspectos comunes de un mismo constructo. Igualmente la variable satisfacción con la vida correlaciona con felicidad subjetiva ($r=.56$; $p < 0.01$), lo que es esperado por tratarse de medidas de satisfacción. En cuanto a la variable autorregulación, no presenta asociación con alguna de las variables. Por otro lado, las variables sociodemográficas no correlacionan significativamente con las variables de estudio excepto la variable satisfacción con la vida, que correlaciona con edad, presentando una correlación significativa pero negativa ($r=-.149^{**}$; $p < 0.01$)

Tabla 4
Correlaciones entre variables Metaconocimiento emocional,
Felicidad subjetiva, Autorregulación y Satisfacción con la vida

		Correlaciones					
		Atención	Claridad	Reparación	Felicidad	Autorregulación	Satisfacción
Atención	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 377					
Claridad (Binned)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.328** .000 377	1 377				
Reparación (Binned)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.225** .000 377	.451** .000 377	1 377			
Felicidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.005 .928 377	.024 .640 377	-.021 .679 377	1 378		
Autorregulación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.084 .105 377	-.018 .734 377	.007 .890 377	-.051 .327 378	1 378	
Satisfacción	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.029 .579 377	-.010 .850 377	.004 .943 377	.560** .000 378	-.037 .474 378	1 378

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Análisis de regresión

Las correlaciones entre variables no ofrecen evidencia para proponer un modelo explicativo de la relación entre variables.

3. Análisis Cualitativo de los datos

Grupo Focal

El grupo focal se realizó con 5 estudiantes, todas ellas mujeres, cuatro de la carrera de enseñanza del castellano, una de la carrera de enseñanza de la matemática. La principal dificultad para realizar esta técnica consistió en la falta de respuesta, de la población estudiantil de la Facultad de Educación, para participar en la primera convocatoria de la sesión de grupo focal que realizó la investigadora. Por tanto, se realizó una segunda convocatoria para un mes después pero solo asistieron estas 5 estudiantes.

El lugar de reunión fue la sala de audiovisuales de la Facultad de Educación para facilitar el acceso de las estudiantes de la Facultad. La duración de la sesión fue de dos horas y debido a la dificultad de reunir a las participantes solamente se realizó una reunión. En la sección de anexos aparece la transcripción de la producción de este grupo de estudiantes (Anexo 5).

Debido a que el análisis estadístico de los datos presentó un hallazgo no esperado referido a la correlación negativa y significativa entre satisfacción con la vida y la edad y no así con la inteligencia emocional percibida como se esperaba, la pregunta generadora que guió la reunión del grupo focal se dirigió a indagar el tema de la satisfacción con la vida en la población de estudiantes universitarios y posibles relaciones con la inteligencia emocional. La producción del grupo fue amplia y profunda al respecto de la diversidad de elementos que se ponen en juego en la valoración de la satisfacción, que en el momento de la realización del grupo focal, manifestaban las estudiantes.

Esta diversidad de elementos fueron agrupados por la investigadora en dos tipos de códigos. Uno llamado Aspectos externos, es decir, que tienen su origen fuera de las condiciones personales de las estudiantes y el código aspectos personales, referidos a los elementos que parecían surgir de la reflexión o la percepción personal de las estudiantes. A continuación se muestran estos códigos con sus respectivos subcódigos.

Tabla 5
Códigos y subcódigos del grupo focal

Código Aspectos personales	Código Aspectos externos
Satisfacción con la vida <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el éxito logrado • Satisfacción y manejo de emociones 	Apoyo de los padres hacia el estudio
Presión personal por falta de avance en el estudio	Presión de los padres en el estudio
Ser agradecido con la vida	Valoración de la carrera de educación
Malestar en la elección de carrera	Falta de claridad al entrar a la Universidad
Relación entre edad, carrera y logro	Presión social y satisfacción con la carrera
Expectativas de terminar la carrera según la edad.	
81 citasiones	66 citasiones

Como se observa, la satisfacción con la vida de un estudiante universitario esta ligada a la elección de carrera del estudiante. Un proceso complejo para algunos pues cuando llegan a la universidad aun no han decidido cuál carrera seguir, y como están obligadas a tomar una decisión en ocasiones no es la más acertada, o entran con una idea de carrera que luego no se ajusta a sus interés y expectativas.

Esta dificultad en el proceso hace que las estudiantes deban tomar medidas y una de ellas es el traslado de carrera. Esto provoca un retraso respecto de la edad del grupo de compañeros con los que entraron a la universidad, lo que se vive con malestar.

Por otro lado, no siempre estudiar educación es bien visto por familiares o amigos, y esto provoca una nueva dificultad para sentirse satisfecha por las decisiones tomadas.

Algunas de las citasiones del texto que ilustran estos subcódigos, pero que fundamentalmente muestran la complejidad de la vivencia de ser estudiantes de educación, “mayores” sin ser graduadas se presentan a continuación.

Tabla 6
Subcódigos y citaciones

Código Aspectos personales	Citaciones
<p>Satisfacción con la vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el éxito logrado • Satisfacción y manejo de emociones 	<p>(Al respecto de la carrera) Sin embargo, no está cerca de mi ideal. Y hasta este momento no he obtenido las cosas importantes que quiero de la vida. Por ahí es por donde va. (Línea 29)</p> <p>Pero llega un punto en la vida, en que en este contexto, mucho de lo emocional se mide en el éxito académico. (Línea 11)</p> <p>Comprendemos lo que estamos diciendo y sabemos lo que hay que hacer. Pero aplicarlo en uno es tan difícil que, o sea, es muy complicado. Uno puede decir: ¡tranquila, usted está joven, ya casi se gradúa, no tiene problemas económicos (...)! Pero en uno cuesta mucho. (Línea 68)</p> <p>Tal vez reconocer la emoción no es tan complicada como trabajarla. (Línea 69)</p> <p>Pero tal vez uno puede bloquear lo que viene de afuera, pero como hace uno de lo que viene de aquí y de aquí. ¿Cómo hago para bloquearme a mí misma? Esas negativas que yo me respondo. ¿Cómo lidio con eso?, ¿cómo dejar ser tan cruel? (Línea 73)</p>
<p>Presión personal por falta de avance en el estudio</p>	<p>(...) el error de uno es visualizar la única felicidad es ser profesional. (Línea 42)</p> <p>Entonces, yo, igual, en mi presión, bueno, fijo sí me regaño, pero la tensión me la pongo yo. . (Línea 37)</p>
<p>Ser agradecido con la vida</p>	<p>Lo que pasa es que ahí hay como una línea entre estar agradecido con lo que uno tiene y anhelar otras cosa diferentes. Pero, a veces, la gente tiende a confundirlo, porque si uno trata de expresar como si uno no está del todo feliz con todo, la gente es como ¡sea agradecido! ¡Sea agradecido! (Línea 9)</p>
<p>Malestar en la elección de carrera</p>	<p>En ese momento, yo siento: perdí dos años de mi vida en una carrera que no me gustó. (Línea 6)</p> <p>Yo pasé de Economía agrícola, a Preescolar bilingüe, a Orientación y a Enseñanza del Castellano. Entonces, fue como una búsqueda ahí gigantesca y aún así yo no puedo decir que estoy al cien por ciento satisfecha. Y estoy en cuarto año. (Línea 8)</p>
<p>Relación entre edad, carrera y logro</p>	<p>Pero no puedo evitar sentirme vieja dentro del momento de mi vida en el que estoy, porque yo en la clase me siento así. (Línea 67)</p> <p>Triste, digamos, pero sí tenés mucha razón. Cuando uno ve a otras personas, y uno se relaciona mucho con ellas y de pronto alcanzan algo que iban las dos en la misma línea, entonces uno dice qué pasó, por qué me quedé atrás. (Línea 47)</p>
<p>Expectativas de terminar la carrera según la edad.</p>	<p>(...) si no tenés la carrera a cierta edad, sentís como que no hiciste bien las cosas. (Línea 6)</p> <p>Exacto. No veo esa luz en el túnel. Y además cuando uno tiene cursos con otros compañeros que son más jóvenes, o que incluso ya están más cerca, qué estoy haciendo, qué me está pasando. (Líneas 19)</p> <p>Ya yo me di cuenta que todos los compañeros del cole se estaban graduando y yo no. Ahí fue cuando comenzó la presión. (Línea 38)</p>
Código Aspectos externos	
<p>Apoyo de los padres hacia el estudio</p>	<p>Yo siento que en mi caso es muy diferente, porque, en mi casa, nadie es estudiado. Entonces, yo soy la única, de los nietos, de los que estamos estudiando, pero mis papás, mis tíos, yo no tengo a nadie estudiado. Hay así como un apoyo. Ustedes pueden salir adelante, porque la agricultura no les va a dar. (Línea 59)</p>
<p>Presión de los padres en el estudio</p>	<p>Y por dicha no me dio la nota (para entrar a medicina), porque si no, mi obligación hubiera sido estar ahí, súper fracasada, seguro. Y todo el mundo me decía: no, pásese a algo que le dé plata, cómo va a estudiar eso, se va a morir de hambre. (Línea 15)</p> <p>Y, entonces, cuando yo le dije a mi papá, mi papá es una persona muy tranquila, muy racional, no se salga de Derecho, porque si no le gusta su segunda carrera, tiene que</p>

	volver. Usted no va a andar de carrera en carrera. (Línea 38)
Valoración de la carrera de educación	Cuando yo le dije a todos, (que estudiaría educación) un tío me dijo: bueno, por lo menos va a estudiar. Le baja a uno la emoción que uno tenía. (Línea 36)
Falta de claridad al entrar a la Universidad	Es que no me informé de la universidad. Yo vivía en Paraíso. Cerca de la universidad. Y yo le dije a mami yo voy a estudiar allí. Y yo entré y fue la felicidad para mí. Y nunca le pregunté a la gente cuántos años se dura. (Línea 62) En el cole, es más dirigido. No, es como intangible-lejano. Ya tenés que decidirte. Esta es mi vida. Entonces, hay crisis. En el cole, es diay si yo tengo que pensar en una carrera, tengo que pensar en qué me gusta, hasta llegar al punto de ahora sí: ¿qué me gusta? No tengo idea qué me gusta. Se vuelve real y es cuando uno entra como en crisis. (Línea 51)
Presión social y satisfacción con la carrera	Y la gente de ahí esperaba, de mi comunidad. ¡Ay, entré a la UCR! ¡Qué bien! decían a mi papá, qué hija más inteligente, no sé qué, no sé cuánto. Entonces ellos esperaban, no sé, como que esperan, yo no sé qué piensan de mi, esperaban muchísimo. (Línea 74)

El grupo focal aporta elementos muy relevantes acerca de la satisfacción con la vida de las estudiantes universitarias, se observan dos grupos principales de influencia relacionado con la elección vocacional de las estudiantes, familia y grupos sociales cercanos como los vecinos y familiares de la familia extendida,

La valoración social de la carrera se vuelve importante para la consolidación de la elección vocacional y su claridad. Al respecto surge la importancia del manejo y regulación emocional relacionado con el tema de la decisión vocacional y su sostenimiento a pesar de las valoraciones de los otros.

VI. Conclusiones

El problema de investigación que se formuló en esta investigación estaba orientado a conocer el grado de metaconocimiento emocional de estudiantes de las carreras de la Facultad de la Universidad de Costa Rica, al igual interesaba la relación entre metaconocimiento emocional y regulación emocional y dos medidas asociadas con el bienestar subjetivo como lo es la felicidad subjetiva y la satisfacción con la vida. Los hallazgos obtenidos dan evidencia de no existir diferencias significativas entre hombres y mujeres al respecto de estas variables.

Por otro lado, el análisis factorial del test de Metaconocimiento Emocional da una solución de tres factores que corresponden a las tres sub-escalas, definidas por sus creadores, atención, claridad y reparación. Asimismo a partir del análisis de confiabilidad alfa de Cronbach se obtienen resultados que confirman la confiabilidad del instrumento para las tres sub-escalas. Esto indica que el instrumento es confiable para la investigación con población joven universitaria.

En cuanto al instrumento de satisfacción con la vida ampliamente utilizado en la investigación, muestra un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.86, lo que se considera un buen instrumento para ser utilizado con población joven universitaria, además sus ítems no presentaron dificultad en contenido para los estudiantes que contestaron la encuesta.

Acerca del metaconocimiento emocional de la población estudiantil entrevistada, se obtienen datos que indican que podrían mejorar en el área de la claridad emocional como se reconoce en la puntuación media de dicha sub-escala 3.48. La mejor puntuación la obtiene la sub-escala de reparación que obtiene una puntuación media de 3,69. Esto indica que una vez lograda la claridad emocional pueden hacerle frente a sus emociones. No obstante, de acuerdo con los niveles de puntuación de la escala las medias más altas se encontrarían cercanas a 5.0, lo que indica que el metaconocimiento emocional es un área de mejora para la población de estudiantes entrevistados.

El instrumento de “Felicidad Subjetiva” no tuvo un comportamiento esperado en cuanto a su confiabilidad a pesar de que correlacionara positivamente con la variable satisfacción con la vida. El alfa obtenido para el instrumento fue muy bajo (alfa de 0.30) contrario a los resultados que se han obtenido a nivel internacional, convendría una nueva prueba del instrumento de “Felicidad Subjetiva” para revisar su confiabilidad, ya que la investigación internacional reporta altos niveles de confiabilidad.

Al respecto del instrumento de regulación emocional se esperaba que correlacionara con el instrumento de metaconocimiento emocional, específicamente en su sub-escala de autoregulación emocional. Sin embargo no se obtienen asociaciones significativas entre variables. Por otro lado el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach del instrumento es apenas aceptable por lo que se recomienda una revisión del instrumento.

Si bien no se pudo establecer correlaciones significativas entre las variables de investigación, es posible revisar cualitativamente las respuestas a los ítems del cuestionario de regulación emocional pues llama la atención que las respuestas emitidas no corresponden a un nivel de acuerdo alto, por lo que puede tratarse de un indicador de la necesidad de reforzar este aspecto en la población estudiantil estudiada.

En esta investigación fue probado un modelo de correlación de variables considerando las variables carrera, edad y género como variables predictoras de la respuesta al test sobre Inteligencia Emocional, Autorregulación Emocional, Satisfacción con la vida y Felicidad Subjetiva. En este modelo no se encuentran valores significativos, excepto para la variable Satisfacción con la vida que correlaciona positiva y significativamente con la edad.

Es necesario continuar profundizando en el estudio de la satisfacción con la vida y edad en el contexto universitario ya que el estudio puede dar mejor conocimiento de las poblaciones estudiantiles en sus necesidades lo que podría redundar en las opciones que se le brindan a los y las estudiantes para mejorar su calidad de vida en el ambiente universitario. Esto será el objetivo de una futura investigación que podría ser planteada en alianza con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil

La técnica del grupo focal fue enriquecedora en cuanto aportó un conocimiento más profundo de lo que significa para las estudiantes que participaron el tema de la satisfacción con la vida y sus logros académicos al momento de la investigación. Sin embargo es importante mencionar la dificultad de organizar estos encuentros con los estudiantes, lo que limita los alcances de la investigación.

VII. Otras Actividades del Estudio

Esta investigación está interesada en aportar al desarrollo de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, con esta intención y analizando los resultados de la administración de los cuestionarios, se consideró importante convocar a diferentes instancias encargadas de la formación de educadores para conversar acerca del tema “Educación emocional en la formación de docentes”. El material que se produjo para la divulgación de esta actividad se encuentra en la sección de anexos (anexo 7).

La participación en esta actividad sobrepasó las 30 personas, lo que se considera un resultado positivo y por tanto de interés en un sector de la comunidad académica. En la mesa principal fueron representadas las siguientes instituciones: Instituto de Investigaciones en Educación, Decanato de la Facultad de Educación (moderadora de la mesa), Colegio de Licenciados y profesores (COLYPRO), con quienes se está realizando negociaciones para continuar el trabajo colaborativo en esta área y la persona responsable de la coordinación del área de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública.

Asimismo, en el mes de setiembre se llevó a cabo un taller inicial sobre educación emocional, dirigido a estudiantes de la Facultad de Educación. Al taller asistieron 16 estudiantes, pero fue ofrecido en dos horarios de cuatro horas cada uno, el primero se realizó un jueves y el segundo en día viernes. Los talleres fueron valorados como muy buenos por la mayoría de los participantes en los aspectos evaluados: aspectos administrativos de organización, objetivos y contenido teórico, dominio de la facilitadora y su habilidad para introducir el tema, método de enseñanza y material didáctico, así como la infraestructura donde se desarrollaron las sesiones de trabajo. Todos ellos estarían dispuestos a continuar con la formación en el tema.

Durante el segundo año de la investigación se elaboró un artículo sobre cultura de paz y educación emocional del docente, este artículo fue enviado a una revista sobre derechos humanos en Guatemala y ya fue devuelto con observaciones. Una vez que estas correcciones se realicen se volvería a enviar y se estaría en espera de la respuesta favorable de publicación. El artículo se puede ubicar en la sección de anexos (anexo 8).

VIII. Referencias

- Alvarado, K. (2009) Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9 (1)
- Athanasiou, A., Hantzaroula, P. y Yannakopoulos, K. (2008). Towards a New Epistemology: The "Affective Turn". p.1-16. *Historiein*, 8. p.1-16. doi.org/10.12681/historiein.33
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, J., Maleta, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (Eds) **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior para la América Latina Informe Final –Proyecto Tunning- América Latina (2004-2007)**. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen

Ciarrochi, J, y Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (2), Recuperado de <http://www.acceptandchange.com/wp-content/uploads/2011/08/ciarrochi-and-scott-paid-2006-link-between-emotional-competence-and-well-being-longitudinal-study.pdf>

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 406-426. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Diener, Ed.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J. y Griffin, Sh. (Feb., 1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=25&sid=0353111b-a367-413d-9fcc-a89b9bbc2686%40sessionmgr101&hid=125>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005) Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Revista Ansiedad y Estrés*. 11 (2-3), 101-122.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008) A review of Trait Meta-Mood Research. *Advances in Psychology Research*, 55, 17-45.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*. 94, pp. 751-755

Freud, S. (1937/1981). **Análisis terminable e interminable**. Tomo III. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fuentes, M., Ortiz, M., López, F y Etxebarria, I. (1999). Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Coords) *Psicología Moral y crecimiento personal*. (pp.141-154). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Gross, J.J. y John, O. P. (Aug., 2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Lara, A. y Domínguez, G. E. (noviembre, 2013). El Giro Afectivo The Affective Turn. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693>
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H.S. (Feb., 1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*; 46 (2), 137-155. Recuperado de <http://sonjalyubomirsky.com/wp-content/themes/sonjalyubomirsky/papers/LL1999.pdf>
- Marín, M., Teruel, Ma. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391
- Martínez, F., Fernández-Abascal, E. y Palomero, F. (2002) Teorías emocionales. Cap. 12. En *Psicología de la Motivación y la emoción/ coord. Palomero, F.; Fernández-Abascal, E.; Martínez, F. y Chóliz, M. p.289-332.*
- Moreno, B. y M. Gálvez (2013). El efecto del distanciamiento psicológico del trabajo en el bienestar y satisfacción con la vida: Un estudio longitudinal. *Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 29 (3), 145-151, 231-243 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231329411006>
- Peláez-Fernández, M. Á., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2014) Incremental Prediction and Moderating Role of the Perceived Emotional Intelligence over Aggressive Behavior. *Spanish Journal of Psychology* (2014), 17, (5), pp. 1–11.
- Proyecto Tuning Latinoamerica. (2004-2008). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational and Child Psychology*, 32 (1), 21-30. Recuperado de <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/2014/02/2015-Becoming-an-Agent-of-Change-for-Wellbeing.pdf>

- Rosselló, J. y Rever, X. (2008) Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En *Motivación y emoción* / coord. F. Palmero, F. Martínez S., J. A. Huertas M. p 95-138.
http://www.academia.edu/910425/Modelos_teoricos_en_el_estudio_cientifico_de_la_emocion
- Salovey y Mayer (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211.
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Salovey, P., Mayer, J.D., Lee Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995) Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. (2001). Chapter Eleven. Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. En G.J.O Fletcher and M.S. Clark (Eds. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Pp 279-307 Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Wetherell, M. (2012) **Affect and Emotion: A New Social Science Understanding**.
<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzQ3MjQ3M19fQU41?sid=75bcc2c2-55b1-40c8-8c1e-1510f384c56c@sessionmgr4002&vid=5&format=EB&rid=1>
- Zhou, Q, Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A., y Shepard, S. (2002) The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73 (3), 893-915
- Zubieta, E., Muratori, M., Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3 (1), 66-76. Recuperado de
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n1/a05.pdf>

IX. Anexos

Anexo 1

Escala de rasgos meta-emocionales (TMMS-24)

Instrucciones

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee 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	Presto mucha atención a mis sentimientos.				1 2 3 4 5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				1 2 3 4 5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				1 2 3 4 5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				1 2 3 4 5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				1 2 3 4 5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				1 2 3 4 5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.				1 2 3 4 5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.				1 2 3 4 5
9	Tengo claros mis sentimientos.				1 2 3 4 5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				1 2 3 4 5
11	Casi siempre sé exactamente cómo me siento.				1 2 3 4 5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las cosas.				1 2 3 4 5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.				1 2 3 4 5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.				1 2 3 4 5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				1 2 3 4 5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				1 2 3 4 5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				1 2 3 4 5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				1 2 3 4 5
19	Cuando estoy triste, pienso en todas las cosas agradables de la vida.				1 2 3 4 5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.				1 2 3 4 5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				1 2 3 4 5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				1 2 3 4 5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				1 2 3 4 5
24	Cuando estoy enojado intento cambiar mi estado de ánimo.				1 2 3 4 5

Anexo 2

Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ, Gross y John, 2003)

Instrucciones

Las siguientes preguntas están relacionadas con su vida emocional, en particular cómo controla o cómo maneja y regula sus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado su experiencia emocional, o cómo siente las emociones; y por otro, la expresión emocional o como muestra sus emociones en su forma de hablar o de comportarse. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

Muchas gracias por su colaboración.

Para cada uno de los ítems, utilice la siguiente escala de respuesta:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo			Neutral			Totalmente de acuerdo

1. ___ Cuando quiero sentir más una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertido), modifico lo que pienso sobre ello.
2. ___ Trato de mantener ocultos mis sentimientos.
3. ___ Cuando quiero sentir menos una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enfado), modifico lo que pienso sobre ello.
4. ___ Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.
5. ___ Cuando hago frente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.
6. ___ Controlo mis emociones no expresándolas.
7. ___ Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.
8. ___ Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.
9. ___ Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.
10. ___ Cuando quiero sentir menos una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.

Anexo 3

Escala de Satisfacción con la Vida

(Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)

Instrucciones

A continuación se presentan cinco afirmaciones. Por favor, indique su grado de acuerdo con cada de estas marcando con una equis el número que considera refleja su opinión.

Por favor, sea sincero con su respuesta.

1	2	3	4		6	7
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Neutro	Levemente de acuerdo Slightly	De acuerdo	Muy de acuerdo

1	En la mayoría de los aspectos, mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5	6	7	
2	Las circunstancias de mi vida son excelentes	1	2	3	4	5	6	7	
3	Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7	
4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importante	1	2	3	4	5	6	7	
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5	6	7	

Anexo 4

Escala de la Felicidad Subjetiva

(Sonja Lyubomirsky and Heidi S. Lepper)

Instrucciones

Para cada una de las siguientes afirmaciones o preguntas, marque con una "X" el punto en la escala que usted considera mas apropiada para describir lo que siente.

1. En general, Yo me considero

1	2	3	4	5	6	7
Una persona no muy feliz						Una persona muy feliz

2. En comparación con la mayoría de las personas de mi edad, yo me considero

1	2	3	4	5	6	7
Menos feliz						Más feliz

3. Algunas personas son generalmente muy felices. Disfrutan de la vida independientemente de lo que suceda, obtienen el máximo provecho de todo. ¿En qué medida lo describe esta caracterización?

1	2	3	4	5	6	7
No en gran medida						Me describe totalmente

4. Algunas personas, generalmente, no son muy felices. Aunque ellas no estén deprimidas, nunca se ven tan felices como podrían serlo. ¿En qué medida lo describe esta caracterización?

1	2	3	4	5	6	7
No en gran medida						Me describe totalmente

Anexo 5

Transcripción

Grupo focal realizado el viernes 05 de junio, 2015

P1-MF P2-JI P3-JA P4-MJ P5-ME

P1-Yo pensé que los cursos de educación secundaria se basan como en la parte teórica de cómo son las emociones de un adolescente, por qué se dan...el enfoque es en ellos, en cómo reaccionan ellos y en por qué reaccionan así. Al docente no se le enseña a manejar ni eso ni la frustración de uno, porque para nadie es un secreto que el docente también tiene emociones, días buenos, días malos, incluso las relaciones que se dan docente-estudiante es difícil no se pueden manejar bien, porque un docente no puede evitar tener sentimientos buenos, malos para con sus estudiantes. Entonces, eso también es muy importante.

P4-Yo esperaba a los 21 tener Bachillerato y ya, ahora a los 20, estoy comenzando una nueva carrera. Uno a cierta edad tiene expectativas de haber terminado una carrera, si no tenés la carrera a cierta edad, sentís como que no hiciste bien las cosas. Eso me pasa a mí. En ese momento, yo siento: perdí dos años de mi vida en una carrera que no me gustó. Estuve aquí estudiando Estudios Sociales, que fue lo que toda mi vida quise y, no sé, no me gustó. Totalmente desencajé en la carrera, pero igual siento que hubiera sido mejor meterse a Matemática desde el principio, que era mi segunda opción, pero...en el colegio pensaba: como me va bien en el cole, la u va a ser difícil, pero me va a ir bien, pero uno llega y choca contra pared, porque yo en el cole ni estudiaba y me iba bien, luego a la u y es un cambio totalmente.

P2-A mí me pasó también. Yo estuve dos años en Derecho.

P1-Yo pasé de Economía agrícola, a Preescolar bilingüe, a Orientación y a Enseñanza del Castellano. Entonces, fue como una búsqueda ahí gigantesca y aún así yo no puedo decir que estoy al cien por ciento satisfecha. Y estoy en cuarto año.

P2-Lo que pasa es que ahí hay como una línea entre estar agradecido con lo que uno tiene y anhelar otra cosa diferentes. Entonces uno siempre está como entre eso: ser agradecido, poder estudiar, todo lo que uno tiene, todo lo que los papás le dan, y eso, ¿verdad?, qué he hecho con eso, que voy a hacer con eso. Pero, a veces, la gente tiende a confundirlo, porque si uno trata de expresar como si uno no está del todo feliz con todo, la gente es como ¡sea agradecido! ¡Sea agradecido! Por lo menos está estudiando. Los papás, generalmente. La gente más cercana. No la gente de la edad de uno, porque lo entienden a uno, pero la gente mayor si tiende como a...

¿Satisfacción con la vida tiene que ver con lo académico?

P1-No, para nada. Pero llega un punto en la vida, en que en este contexto, mucho de lo emocional se mide en el éxito académico.

P2-Y no solo en el éxito académico, sino como en lo que eso le vaya a dar a uno, porque eso es de lo que uno va a vivir. Va muy relacionado a ...No digo como al éxito académico en notas, sino como en algo más. Como en la proyección que uno pueda hacer con la carrera.

P1-El éxito académico no es sacar nueve o diez en todo, sino es cumplir con la expectativa que decía la compañera a tal edad trabajo, a tal edad hago esto. Ese abanico de situaciones que supuestamente usted tiene que tener, pero no las cumple. Entonces, está esa dicotomía: estoy agradecida, pero no estoy donde debería estar.

P4-También ahí la presión social. Muchas veces los papás. En mi caso, yo, digamos somos ahí un grupo de nietos. María era la que le iba bien en el cole, de María esperaban que entrara a la UCR, que le fuera muy bien en la carrera, pero María entró a la UCR y no le fue bien en la carrera. Entonces ya está la comparación de mi mamá: vea a su prima, no entró ahí, pero ya está trabajando, en la Caja, escogió una carrera que le va a dar trabajo, pero usted en educación. Ahora que me cambié, ¿por qué no estudias administración o dirección de empresas o algo así? Diay yo también anduve rodando, pensando en otras carreras. En Orientación, también en Educación física. No entregué papeles para Educación física, porque me dijeron que en educación no hay trabajo, va a terminar como entrenadora física. Y yo dije: diay no hay trabajo. En Orientación, también por lo mismo, por el trabajo. Y Matemática siempre en educación está saturado, pero es de las educaciones que tiene más trabajo y por eso es que estoy ahí. Pero siento más que todo que es insatisfacción. Es la presión social que ejerce más que todo la familia. Yo siempre quise estudiar Sociales, pero en sí lo que me encanta es la educación, la enseñanza. Me salí de Sociales, porque odié Historia. No me gustó para nada, porque no es lo mismo estudiar Sociales en el colegio que ya ver historia aquí con un historiador. Es muy pesada y no me gustaba. Tal vez como segunda carrera saque Orientación o algo así.

P3-Esto de la presión social sí es muy importante. Digamos influye mucho, porque, en mi caso, cuando yo entré a la u, yo quería estudiar Enseñanza del Castellano, y mí me decían todos, yo tuve 630, pero va a desperdiciar esa nota, o sea no es nada buena tampoco (...) porque mis primos, bueno, estudiaron Medicina, Farmacia, Microbiología y esas cosas, verdad. Pero a mí, para nada me gusta lo que tenga que ver con salud. Veo sangre y me desmayo. No me gusta para nada. Y por dicha no me dio la nota, porque si no, mi obligación hubiera sido estar ahí, súper fracasada, seguro. No me hubiera gustado, para nada. Entonces, bueno, a mí me gusta mucho trabajar con las personas, y Antropología, yo decía sí esto es lo que a mí me gusta. Voy a entrar ahí. Entré. La carrera, los cursos son muy bonitos, pero, la verdad, yo siento que me quería volver

loca. Había una versión muy diferente de lo que a mí me habían enseñado en la casa, con mi familia, a lo que me estaban enseñando los profesores. Yo no calzo. Sencillamente no calzo. Entonces, di, tengo que ver qué hago con mi vida y elegir otra carrera, porque esto no me gusta. Y todo el mundo me decía: no, pásese a algo que le dé plata, cómo va a estudiar eso, se va a morir de hambre. Y dije no. Definitivamente tengo que entrar a Educación. Bueno, ya me cambié y me viven reprochando: (...) vea a sus primos ya trabajan, no sé qué. Bueno, ellos se graduaron de privadas, también. Pero sí influye bastante la presión de la familia.

P2-En mi caso, no. Mis papás son como muy, bueno, yo no sé como ellos son más viejillos y mis hermanos son mucho mayores que yo, entonces, ya como, huy mirá, ve qué linda. Entonces, no existe presión. La presión me la pongo yo. Y no me la pongo como por terminar. Siento que, en edad o en lo que quiero ahora en mi vida, o sea ya la u no calza tanto. Ya no quiero esa parte de mi vida.

P1-La edad va relacionada con la cantidad de años que lleva uno estudiando. Yo siento que es eso, como la presión que uno tiene, porque llevas seis, siete años de la u, y no avanzas tanto, no estás graduada, ya no estás inscrita para las graduaciones, es frustrante hasta cierto punto. Y no porque yo tenga 24 años, igual me puedo graduar, con 26, y entrar al sistema e igual sigo siendo muy joven. Es como esta cantidad de años que llevo en la u, no llevo y no sé

P2-No hay luz al final del

P1-Exacto. No veo esa luz en el túnel. Y además cuando uno tiene cursos con otros compañeros que son más jóvenes, o que incluso ya están más cerca, qué estoy haciendo, qué me está pasando. La insatisfacción o esa presión es mía, ni siquiera de mis papás, de nadie. Mía, de mi entorno.

P2-Y es como contradictorio, porque uno al final se bloquea y, a la vez, uno como que quiere terminar, pero no quiere nada que ver con la u.

P1-Yo llevo seis cursos, porque quiero sacarlos todos.

P3-Pero es que también uno a veces llega, bueno, en Educación (...) pero uno va a los cursos, bueno, en Castellano, cuando uno llega, el profesor le dice para qué están estudiando Filología, los que estudian Educación no van a tener trabajo. Entonces, también, por parte del profesor, no hay motivación. Y uno dice según yo estoy mal. ¿Para qué estoy aquí? En cuestiones así. Entonces, cuando matriculas, bueno, eh, otra vez. Solo escuchar a los profes quejarse de todo. Los de Filología sí.

P1-Y no reconocen a los de Enseñanza. Siempre es los filólogos. Llevamos los mismos. Los únicos que no llevamos son once.

P2-Y son como Griego II, Latín II, Introducción a la Filología.

P5-Lo curioso es que la gente de allá terminan aquí.

P2-Porque bueno ya se dieron cuenta de que tienen que ser profesores.

P3-Ah, sí. Por eso creo que los profesores tienen esa negatividad. Yo veo muy negativo. Yo digo por qué ese profe me está contando esto. A mí no me gusta. Me deprime.

P4-Lo mismo pasaba en Historia. Todos los cursos: es que ustedes como historiadores, van a hacer esto y esto, y esto. Diay uno no va a ser historiador, va a ser profesor. Y a veces te mandan como si estuvieras muy dedicado a la Historia. Igual en Geografía también. Todo es muy dirigido a geógrafo, geógrafo, geógrafo. Y los enseñanzas que dan como aisladas, no sé, no te hablan. No es como los profesores de Sociales van a ver esta materia, este contenido en tal lección o en pueden abarcar. Todo eso es Historia, Historia, Geografía, Geografía. No hay como esa conexión con la enseñanza, no sé. Es por eso que a mí no me gustó Historia, porque no hubo esa conexión con la enseñanza. Algo así, porque ahora en Mate, yo entré al Recinto de Paraíso, ahí como solo profesores de Matemática. Entonces todo es cuando los alumnos les pregunten tal cosa, pueden usar el aula, muy a educación (...) Igual los historiadores terminan siendo profesores de Sociales.

P1-Estaba viendo las preguntas y es curioso que (...) la número 2: las condiciones de mi vida son excelentes. Yo podría decir que sí lo son, estoy agradecida, todo está excelente. Porque en este momento tengo la posibilidad de solo estudiar, no tengo que trabajar. Todo se acomoda. Sin embargo, no está cerca de mi ideal. Y hasta ese momento no he obtenido las cosas importantes que quiero de la vida. Por ahí es por donde va.

Cambiaría algo en mi vida.

P2-Es que es difícil, porque uno no sabe qué fue lo que uno exactamente hizo mal. Que no.

P3-Yo sí cambiaría. Cambiaría el hecho de que, en el inicio, no seguí lo que quería. Eso nada más. Todo lo demás. Que ha pasado en mi vida.

P1-Yo veo mi pasado por todas las carreras y aprendido mucho de cada una de ellas; por ejemplo, yo puedo ver con esto de las prácticas restaurativas que es nuestro tema. Yo eso lo aprendí cuando estudiaba Orientación. Yo he agarrado muchas cosas y no lo he visto nunca en Enseñanza del Castellano. He aprendido cosas que, en Preescolar aprendí mucho que me está sirviendo ahora. Y no me arrepiento, pero, quizás, el factor tiempo es lo que yo quisiera cambiar. Es que no sé si es la edad. Es como... a mí no me importa terminar a los 25, pero saber que termino.

P2-Pero vos sabes que a mí con Derecho no me pasa lo mismo. Todo mundo es como todo lo que uno hace es importante. Yo pienso lo único que saqué de Derecho fue mi novio. Porque de ahí bien fuera, no. Yo iba y no. No sé, es como extraño.

P3-Yo no le veo provecho, porque más bien me dejó un panorama muy raro. Entonces, porque los compañeros de Antropología tenían, no sé, un viaje muy diferente que no iba con mi forma de ser, verdad. Incluso los profesores tenían como ideas diferentes.

P1-Es que cambiar lo que he hecho implicaría cambiar mucho de lo que he hecho. Di yo tengo amigos. En todo este camino, implicaría hacer un cambio radical de todo sólo porque lo académico no me funcionó. Y debería poder verlo la satisfacción relacionado con lo que he ganado en ese transcurso. Enfocado en lo académico, porque ese es el medidor de éxito en la edad de uno.

P5-Bueno, al principio, bueno, como mencionaban antes, la familia tiene mucho que ver. Mi familia influye mucho, mucho. A mí me dicen tranquila, a nosotros no nos precisa, usted es la que se estresa, si usted se enferma es usted, usted es la que se está enfermando, no somos nosotros. Usted puede quedarse todo lo que usted quiera, no es que me están echando. Ellos me dicen con que usted esté bien. Entonces eso tiene mucho que ver: que los papás a uno le digan usted puede seguir. Si cuando yo entré, la gente no quería que yo estudiara esto, porque, digamos, que en el cole yo tuve muy buenas notas. La gente en general, profesores, no querían, porque yo tenía muy buenas notas. Al igual que le pasó a P3, tuve una buena nota. Cuando yo tenía que escribir lo de las carreras, yo iba a entrar a Arquitectura. Yo hice el examen de Arquitectura, pero yo lo que quería ser era profesora. Eso era lo que yo quería ser. Pero la gente me decía pero es que ahí no cabes, usted puede hacer más. Entonces, cuando ya lo vine a llenar, que lo llené dos minutos antes de entregarlo, yo puse primero Enseñanza y yo sabía que yo iba a entrar ahí, porque la nota me iba a dar. Cuando yo le dije a todos, un tío me dijo: bueno, por lo menos va a estudiar. Le baja a uno la emoción que uno tenía. Es que los hijos de él uno es doctor, anestesiólogo digamos, y otro es administrador. Entonces, obviamente. Pero ahora es muy curioso, porque él ahora me ve y me dice que yo no soy la niña normal de la familia, pero me lo dice, porque usted tiene mucho. Más bien él ahora me apoya. Fue como que en el momento se le salió decirme eso, pero me lo dijo muy feo. Pero ya con mis papás es totalmente diferente. La gente ha ido cambiando. Conforme yo he ido avanzando, la gente dice no usted va muy bien, qué bueno, vas a ser una gran profesora. También como que vas recibiendo eso y te vas siguiendo más a gusto. Que yo digo en este momento: a mí me gusta ser profesora y es lo que yo quiero ser. Y me siento feliz siendo así.

P1-Lo que es mi familia, por lo menos mi papá, si yo le corrijo algo de sintaxis, y él me dice que no, que yo estoy mal. ¿Quién estudia esto? Es como no reconocer mi éxito. Yo les digo estoy segura de lo que soy, de lo que sé. Porque igual él sí me presiona que termine de estudiar pronto. Él me da pensión y el otro año termina de darme. Y yo el otro año no voy a terminar. Yo no sé. Entonces, yo, igual, en mi presión, bueno, fijo sí me regaño, pero la tensión me la pongo yo. Yo dejo que todo mundo diga y me dicen yo debería estar estudiando Medicina en la UNIBE.

P2- Y es raro, porque cuando yo, bueno, es que no es estudiar un año, un semestre. ¡Dos años! Verdad ya uno espera, la gente espera que siga, que uno le gustó, verdad. Y yo sí supe, desde el primer año, a mí esto no me gusta. Yo entré con un amigo mío del cole y me decía: mae, no, ¿a quién le gusta la carrera en primer año? A mucha gente, pero, bueno. Y entonces me dijo: no, no. Quédese, quédese. Va a ver que le gusta y así la primera semana, del segundo año, yo dije esta cosa no es para mí. Y, entonces, cuando yo le dije a mi papá, mi papá es una persona muy tranquila, muy racional, no se salga de Derecho, porque si no le gusta su segunda carrera, tiene que volver. Usted no va a andar de carrera en carrera. Y bueno yo está bien. Al primer semestre de Educación, di a mí me encanta. La verdad que a mí me encanta y me gusta más la parte de Educación que la de Filología, pero igual me gustan las dos, digamos. Entonces, yo llegué y sola vine. Y el último día que recibí la última nota de Educación, fui y retiré Derecho. Y yo: papi retiré Derecho. Ah bueno. Ya se le había olvidado. Pero en mi familia pasó algo muy raro, porque cuando yo dije que me iba a pasar de Derecho a Educación, todos los hombres en mi familia son ingenieros, agrónomos, mecánico, civil, algo. Las mujeres son profesoras. Me dijo mi papá: qué dicha que se pasó a una carrera de mujeres. Entonces, más bien fue que todo el mundo esperaba. Qué raro que yo iba a estudiar Derecho, que no tenía nada que ver conmigo. Y que qué dicha que yo me había pasado. Yo sí recibí ese apoyo, pero no la presión. Y en los primeros años no existía. Ya yo me di cuenta que todos los compañeros del cole se estaban graduando y yo no. Ahí fue cuando comenzó la presión. Los primeros años de Educación yo feliz de la vida. Yo feliz conmigo, yo feliz con la carrera, pero ya la gente estaba fuera y yo no, pasaban años y yo...

P3-En mi caso, muchos de ellos estudiaron en privadas. Entonces, van a ser como cuatro años.

P1-Bueno, a mí me pasó que una compañera del cole, de Comunicación colectiva, aquí, se graduó como antes de que yo entrara a Castellano y yo.

P2-Y uno como: ¡ay, qué dicha!

P4-Yo tengo una amiga que entró conmigo a Sociales, en Introducción a la Historia I. Las dos estábamos súper perdidas y ya ella tiene 20 y el otro semestre hace práctica y ya se fue. Y yo digo y yo entré igual que ella. También una amiga de la Latina, con eso de Otto Guevara y no sé que, está bueno, porque esa gente que está en la UCR, gasta la plata en ropa, en comidas, que pierde años ahí. Eso no vale la pena. En cambio yo me mato trabajando para pagar una. Eso sí vale la pena. ¿Qué me está diciendo? Que yo, que tanto me esforcé por entrar, que mi esfuerzo no valió la pena, porque... Igual ella estudia ahí por aparentar lo que no es, ni siquiera es que ella diga yo soy (...) pero ella siente que su esfuerzo sí valió la pena, porque nada le están regalando. Y a uno la UCR no le regalan las cosas. Usted debería ver el esfuerzo que uno hace aquí comparado con otras universidades. Ella misma dice (...) también otra amiga y ya el otro cuatri es enfermera, de privada también. Pero no sé. También el error de uno es visualizar la única felicidad es ser profesional. Porque a mí me pasó eso: mi felicidad es ser profesora a los 21 años y el año pasado que yo dije no yo no puedo estar en sociales, yo me sentí muy mal y todo. Casi entro en depresión. Mi novio y yo somos catequistas de confirma. Y él me decía dígame qué le gusta más: ¿en Orientación, trabajar con personas y con jóvenes? ¿qué hago en confirma? Hablar con jóvenes, ser un guía para jóvenes. ¿Educación física, lo dinámico que es, estarse moviendo? ¿qué hago en confirma? Exactamente lo mismo.

Entonces, mi felicidad recae en lo que hago para los demás. La confirma es el servicio que yo doy para mi comunidad. Y, sinceramente, esa es mi felicidad, lo que yo puedo dar a los demás. Y, por eso, ya después dije: Matemáticas me gusta, ahorita me está gustando más que Historia, me va a dar dinero, y voy a estar haciendo lo que me gusta. Pero mi felicidad no recae en si tengo éxito o no en mi carrera. Es lo que yo soy como persona (...) y ahí fue el momento en que yo me sentí más tranquila. Igual, a veces, uno dice, es que hay gente que ya se ha graduado y uno. Ya mi mamá que vea que el trabajo, que no sé qué. Pero tal vez el error es poner la felicidad con la carrera. En realidad un médico no es feliz por ser médico. Un médico es feliz, porque ama ayudar a las personas. Tal vez malinterpreta lo que es felicidad.

P2-Y si yo algo he aprendido, no lo aplico, pero lo he aprendido es que compararse con las demás personas es lo peor del mundo. Pero uno sabe que no debería ser así.

P1-¿En qué año entraste vos a Enseñanza?

P5-2011.

P1-Ese fue el año en que yo entré a Enseñanza. Entonces, ver que Melany, Viviana, María José y toda su generación se está graduando.

P5-A mí. Esa gente se graduó, Viviana, no Viviana no. María José, Dayhanna se graduaron a principio de año. Yo, aunque soy del 2011, casi todos los cursos los he llevado con la generación un año más vieja que yo, por cosas de la vida, no sé, yo me he tenido que relacionar más con la gente de un año mayor que yo. No somos del mismo año. Y cuando yo las vi que todas se graduaron, yo me preguntaba por qué no me gradué con ellas. Y al rato digo yo, no es que a mí no me correspondía. Ellas son ... me sentí mal, porque casi todo lo hago con ellas y entonces yo dije, di, y ahora qué. Cuando me voy a graduar, me voy a graduar sola. Triste, digamos, pero sí tenés mucha razón. Cuando uno ve a otras personas, y uno se relaciona mucho con ellas y de pronto alcanzan algo que iban las dos en la misma línea, entonces uno dice qué pasó, por qué me quedé atrás.

P2-Yo entré en el 2012. Este es mi cuarto año en Educación, porque entré en el 2010.

P4-Y yo igual. Si yo me hubiera quedado en Sociales. Yo... porque ninguna historia la aprobé. La primera la pasé, pero en ampliación. Las otras las dejaba votadas, los retiraba o no iba a ampliación, porque yo no podía. Pero sí. Si me hubiera quedado, si me hubiera tirado, hubiera salido.

P2-Y una cosa que a mí me afectó es que a uno le dicen es que un adolescente. Entonces uno tiene miles de crisis existenciales. Entonces, uno es esto. Y yo nunca las tuve. Yo soy muy segura, yo sé lo que quiero. Así que nunca pensé en el futuro. Eso sí lo admito, nunca en mi vida. Muy allá más de diez años, yo ni idea, pero cuando uno llega a la u, y uno se supone que ya llega a esa etapa en la vida de uno, donde uno ya sabe lo que quiere. Uno ya es mayor y no sé qué. Y uno no sabe. Y uno, ¿cómo lo que no me pasó en el cole, me llega a pasar? Es como demasiada. Cuando uno llega a la u, si no las tuve, ya me salvé.

P1- En el cole, es más dirigido. No, es como intangible-lejano. Ya tenés que decidirte. Esta es mi vida. Entonces, hay crisis. En el cole, es diay si yo tengo que pensar en una carrera, tengo que pensar en qué me gusta, hasta llegar al punto de ahora sí: ¿qué me gusta? No tengo idea qué me gusta. Se vuelve real y es cuando uno entra como en crisis.

P2-Entonces uno dice: por qué si se suponía me tenía que pasar hace años, no sé quién soy, me viene a pasar ahora. Porque mientras yo estuve... yo me cambié de carrera y a mí nunca me afectó, nunca pensé perdí dos años de mi vida mientras todo el mundo estaba igual que yo. Exacto, sin graduarse, en el proceso, igual que yo. Todo bien. Pero en el segundo en que todos mis compañeros se comenzaron a graduar, y empiezan a trabajar.

Podrían trabajar sin graduarse.

P1-Por horarios, es más complicado. Y además la oferta de trabajo que tiene uno. A ver quién lo contrata.

P2-Es que no es trabajar por trabajar. Es trabajar, porque conseguí algo.

P1- Porque ya la continuación de que concluí el paso uno. Ahora voy por el paso 2.

P2-Y en el caso de mis hermanos, mi hermano se tomó la u como una caminata, pero se graduó, entonces, yo siento que por eso mis papás es como por qué no termina, pero la presión, como ya dije, uno se la pone. Mi hermano duró.

P1-Yo sí tengo como una seudopresión. Mis tíos son muy jóvenes. Mi tío tiene 27, 28 años. Y mi tía tiene como 30. Más que tíos, siempre fueron como mis hermanos mayores. Y de repente mi tío anda sacando una maestría en Alemania en Políticas Económicas y María Fernanda. Entonces es así como él también se graduó de la UCR, Mauricio estudió y él ni estudiaba, él dormía. ¿qué estás insinuando? ¿qué yo? ¿qué necesito dormir más? Y lo que es mi tía, a los 25 años, ya tiene una maestría en Administración educativa, y yo: qué bien, teacher, Vivi. Tras de eso, somos de la misma área, bueno, ella es de preescolar, pero somos de educación, entonces, ¿por qué ella es máster, a los 26 años es máster en Administración educativa y María Fernanda ahí va? Esa presión en la casa es como muy...

P5-Yo siento que es muy diferente, porque, en mi casa, nadie es estudiado. Entonces, yo soy la única, de los nietos, de los que estamos estudiando, pero mis papás, mis tíos, yo no tengo a nadie estudiado. Hay así como un apoyo. Ustedes pueden salir adelante, porque la agricultura no les va a dar. Entonces, esa es como la herencia que les vamos a dar a ustedes y ahí (...) en mi familia, sí hay mucho apoyo por parte de todos. Es como estudie, porque vea que aquí en el campo, le va a costar mucho. Y eso es algo que nos inculcaron a mi hermano y a mí desde muy pequeños. O sea, si hay que trabajar, mi papá tiene algún pedido o algo así, no, primero estudie, y si le queda tiempo, nos ayuda. Entonces, siento que en ese caso la presión no. A mí no. Por ser primeriza.

Anexo 6

Resumen de códigos con el programa Max Qda

Diagrama de cuadrícula con resúmenes

Sistema de códigos	Codificaciones	Resúmen
Transcripción n. Grupo focal. 5 de junio. MCC - Satisfacción con la vida y manejo de emociones Transcripción n. Grupo focal. 5 de junio. MCC		
Factores personales		
Satisfacción con la vida		
<input checked="" type="checkbox"/> Satisfacción, éxito académico y logros profesionales		
<input checked="" type="checkbox"/> el error de uno es visualizar la única felicidad es ser profes		
<input checked="" type="checkbox"/> Satisfacción con la vida y manejo de emociones		
<input checked="" type="checkbox"/> Presión personal por falta de avance en el estudio		
<input checked="" type="checkbox"/> Lo que pasa es que ahí hay como una línea entre estar agradecid		
<input checked="" type="checkbox"/> Malestar en la elección de carrera		
<input checked="" type="checkbox"/> Relación entre edad, carrera y logro		
<input checked="" type="checkbox"/> Expectativas de terminar una carrera según la edad		
Factores externos		
<input checked="" type="checkbox"/> Presión social y satisfacción con la carrera		
<input checked="" type="checkbox"/> Presion de los padres en el estudio		
<input checked="" type="checkbox"/> Apoyo de los padres hacia el estudio		
<input checked="" type="checkbox"/> Valoración de la carrera de educación		
<input checked="" type="checkbox"/> Falta de claridad para entrar a la Universidad		
<input checked="" type="checkbox"/> Diferencias entre colegio y universidad y crisis		
<input checked="" type="checkbox"/> Relación universidad privada-pública		
	Al docente no se le enseña a manejar ni eso ni la frustración de uno 5 - 5 (0) Factores personales\Satisfacción con la vida\Satisfacción con la vida y manejo de emociones\Al docente no se le enseña a manejar ni eso ni la frustración d	
	Es que uno cree que si uno está satisfecho con la vida, uno no va a tener emociones negativas que manejar 64 - 64 (0) Factores personales\Satisfacción con la vida\Satisfacción con la vida y manejo de emociones	
	Entonces, uno maneja las emociones a como vengan y en el momento en que vengan. Si uno está bien, uno está ahí contento. Y si uno está triste, enojado, lo que sea, uno lo maneja como uno pueda. 64 - 64 (0) Factores personales\Satisfacción con la vida\Satisfacción con la vida y manejo de emociones	
	Es que yo creo que hay emociones que te van a afectar (...) entonces, si yo de repente, bueno no sé cuál genera cuál. Si yo estoy insatisfecha, me genera una emoción o si mi insatisfacción me genera una emoción. Esa me va a generar emoción de frustración, 65 - 65 (0) Factores personales\Satisfacción con la vida\Satisfacción con la vida y manejo de emociones	
	mi felicidad cuando entré... bueno o eso es lo que intento hacer. En el momento en que me cambiaron esto, dije no tiene por qué depender. Pero esa parte, mi sueño siempre fue graduarme de aquí. Graduarme sí va a ser una parte importante de mi vida. No es lo único. 66 - 66 (0) Factores personales\Satisfacción con la vida\Satisfacción con la vida y manejo de emociones	
	Comprendemos lo que estamos diciendo y sabemos lo que	

Anexo 7

Material para la divulgación del foro: Educación Emocional en la formación de docentes



Texto del brochure

En su libro *Emociones y lenguaje en la educación política*, Humberto Maturana(2001) aporta una definición de “educar” que amplía el concepto de “educación formal” al afirmar que

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia (p. 8).

De esta definición, se interpreta “educar” como un proceso que transforma a sus participantes en la convivencia y que, de manera progresiva, modifica las formas de vivir de cada uno, las cuales logran entrar en acuerdo con las del otro. Educar, es, entonces, transformación y dinamismo que afecta tanto a niños como a educadores. Sin embargo, Maturana (2001) agrega que esta transformación que se da en el seno del sistema educativo, deja una huella de larga duración que se manifiesta en el tipo de convivencia de niños y jóvenes.

De acuerdo con las ideas de Maturana (2001), la educación deberá cuestionarse acerca de la ética; es decir, acerca de la dirección en la que se desea impactar la vida cotidiana de los más jóvenes y, al mismo tiempo, de la comunidad donde se vive. Consecuentemente, la finalidad de la educación responde al ideal de sociedad que tiene un país. Asunto de especial cuidado porque la edad en que los más jóvenes reciben su educación, corresponde a una estado susceptible para que las formas de relación sean estructuradas en la vivencia cotidiana de una manera sutil. De allí la relevancia del papel del educador para el futuro de la comunidad donde vive y donde se aspira vivir.

No obstante, las sociedades han perdido de vista la conveniencia de contar con docentes altamente satisfechos y preparados para enfrentar las demandas de su papel en la formación de niños y jóvenes. Por esta razón, se considera pertinente reflexionar y actuar sobre las condiciones de los educadores dentro del sistema educativo.

Para quien expone, y vinculado a lo dicho por Maturana (2001), el elemento central de la convivencia es la relación entre la capacidad de amar y de comprender las necesidades del otro. Esto permite un proceso educativo centrado en el respeto al otro, la tolerancia y la solidaridad. Para desarrollar estos valores, es importante que el educador pueda atender también sus necesidades, no solo de conocimiento, sino también emocionales.

La Educación emocional atiende el desarrollo de competencias emocionales que no son abordadas en la formación académica del docente, tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Ante este panorama, el proyecto de investigación *Afectividad enseñanza: meta conocimiento de los estados emocionales y regulación emocional*, tiene como objetivo profundizar en las necesidades de educación emocional de los educadores en formación.

Como fruto de esta investigación, se desarrollarán dos talleres sobre el tema de educación emocional en el mes de setiembre, los días jueves 17 y viernes 18 de setiembre en la mañana de 8:00 a 12:00 m. En la sala de sesiones del INIE)

Anexo 8

Artículo (Aceptado para su publicación)

Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente

Kathia Alvarado C.*

Resumen

El avance económico y social de los pueblos se puede llevar a cabo solo si les acompaña una Cultura de Paz. Es la educación en su doble función como derecho humano que forma en derechos humanos, la que tiene un llamado específico en la construcción de esta cultura de paz entre las generaciones más jóvenes. El argumento central de este trabajo es que la Cultura de Paz en los centros educativos podrá calar en la vida de las personas cuando la paz sea una vivencia cotidiana dentro de las aulas. El documento presenta una reflexión al respecto de los retos para la formación de docentes quienes deberán prepararse para enseñar a las nuevas generaciones a enfrentar el conflicto sin violencia y a desarrollar una forma distinta de mirar las diferencias entre las personas y las sociedades. Se concluye que los procesos de formación permanente de las y los docentes deberán contemplar la el desarrollo de las competencias emocionales necesarias para la gestión de las emociones y afectos que se suscitan en toda interacción y que redundarán en el bienestar de las y los estudiantes en las instituciones educativas.

Palabras claves: Cultura de paz, docente, diálogo pedagógico, inteligencia emocional.

Culture of Peace: Challenges for the teachers education

Abstract

The people economic and social advancement can only be carried out if they are accompanied by a Culture of Peace. The education has a dual role as a human right to teach human rights, which has a specific call in building this Culture among the younger generations. The central argument of this paper is the Culture of Peace in schools is an everyday experience in the classroom. This poses challenges with training teachers who must prepare to educate new generations to confront the conflict without violence and to develop an alternate way of looking at the differences between people and societies. Is concluded that it is essential that educators must have a lifelong learning processes. This training should contemplate personal knowledge to manage the emotions that arise in every interaction, which will result in the well-being of students in the school.

Keywords: culture of peace, teacher's education, emotional education, pedagogical dialogue

* Costarricense. Máster en Psicología y Bachillerato en Educación, estudiante del Doctorado en Educación. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial, investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica.

Introducción

La esperanza mueve nuestras vidas y en el escenario de tanta destrucción siempre miraremos los pájaros atravesando el cielo.
Vernor Muñoz (2009, p. 45)

La consolidación de una Cultura de Paz en nuestras sociedades es una aspiración para quienes mantienen la esperanza de vivir en un mundo donde prive el respeto y el diálogo intercultural entre los pueblos. La Primera Guerra Mundial de 1914 le mostró a la comunidad internacional las consecuencias de una política intransigente y de menosprecio por lo que es diferente, producto de un exacerbado nacionalismo. Desde entonces, el siglo XX vivió una dramática transformación en la manera de comprender el impacto de un conflicto armado. La Gran Guerra se extendió por cuatro años provocando transformaciones económicas, políticas y sociales, demostrando que en el futuro cercano, las guerras no sólo tendrían consecuencias locales. A pesar de esta evidencia, treinta años después, el mundo experimentó los estragos de la Segunda Guerra Mundial. Desde entonces, se cuenta con un sin número de ejemplos en la historia reciente de guerras, conflictos armados y otras manifestaciones violentas por causas culturales, religiosas o políticas.

Las estadísticas al respecto de las pérdidas en un conflicto armado pueden calcular el número de hombres y mujeres fallecidos y heridos, o el tipo de armamento utilizado, pero nunca se podrá calcular el sufrimiento de la gente que experimenta esta situación, se conocen quizás sus síntomas, pero no la dimensión de lo que implica en la vida de cada una de las víctimas la pérdida de sus seres amados, de su hogar, de sus pertenencias y finalmente de sus sueños e ilusiones.

Un cambio social se hace necesario, para que se lleve a cabo la transformación de las sociedades tradicionales violentas deberá existir un acuerdo entre los diversos actores sociales para promover acciones que sustenten la paz de las naciones. La vida no tendría mucho sentido sin el deseo y la voluntad para trabajar por una sociedad más justa y solidaria. Dichosamente, muchos Estados comprendieron que los países no pueden crecer y estabilizarse económica y socialmente si no se garantiza la paz social, razón que motiva la firma de la carta de creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 26 de junio de 1945. A lo que se sumó la constitución de Declaración de los Derechos Humanos (del 10 de diciembre de 1948) con la participación de más de 50 Estados, que de manera conjunta, establecen las bases para el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.

Los constantes conflictos que se viven en diferentes zonas geográficas del planeta, nos dicen que la convivencia armoniosa entre los seres humanos no es una tarea fácil, los conflictos tienen causas profundas: de orden político, religioso, cultural, además de las importantes dificultades que se enfrentan en la comunicación y la preeminencia del interés personal sobre el colectivo, estos aspectos se convierten en desafíos para *consolidar la paz*.

Esta reflexión se basa en la idea de que la transformación social tiene sus bases en la posibilidad de enseñar a las nuevas generaciones a enfrentar el conflicto sin violencia, de desarrollar en las personas jóvenes una forma distinta de mirar las diferencias entre las personas y las sociedades, de manera que la creatividad surja en medio del desacuerdo, para imaginar otras maneras de alcanzar la vivencia de la paz, pues como, declara la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su carta de constitución: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 1945, párraf. 3).

De lo anterior se desprende que la formación de las nuevas generaciones debe estar inspirada en una Educación para la paz y los derechos humanos, lo que representa la oportunidad para que la humanidad aprenda a vivir de forma pacífica, en medio de la diversidad. La finalidad de una educación en derechos humanos es construir lazos sociales; para esto se requiere una ética y unos valores que sustenten la paz, un cambio en la mentalidad y en las actitudes de las personas, pues como declara la ONU en su Declaración sobre una Cultura de Paz (1999), “la paz no solo es la ausencia de un conflicto armado” (párraf. 2, pag. 2). Sin embargo, para alcanzar esta meta, la educación debe estar al alcance de todos, de allí que como parte de los compromisos y acuerdos de las Naciones, en materia de educación y de derechos, se elabora la Declaración Mundial de Educación para todos en el año 1990, la cual propondría alcanzar la universalidad de la educación para el año 2000.

Por tanto, la Escuela está convocada a ser la institución de formación de una cultura de paz, y esto se refiere a la educación en valores, actitudes y pensamientos, pues la institución escolar representa el primer escenario social de los niños y niñas, donde se debería de fortalecer la práctica de los derechos humanos, en los espacios de interacción con las autoridades y entre sus iguales. No obstante, para que este compromiso de la escuela con el fortalecimiento de una cultura de paz sea posible, los Estados y sus políticas deberán generar las condiciones para que los ciudadanos puedan confiar en un camino de paz para alcanzar el bienestar social.

Educar para una cultura de paz

La Educación se establece como derecho humano en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en los artículos del 26 al 29, reforzado, posteriormente, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, en los artículos 13, 14 y 15. De este Pacto destacamos del artículo 13 el inciso 2(a), porque establece la enseñanza primaria como obligatoria y asequible gratuitamente y el inciso 2 (e), porque se refiere a la mejora del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, la implementación de un sistema adecuado de becas, y la mejora continua de las condiciones materiales del cuerpo docente. Desde entonces, la educación como derecho humano es vista como un sistema que debe garantizar tanto la accesibilidad a la educación como las condiciones materiales de niños, niñas y docentes, con base en los principios fundamentales del respeto a la dignidad humana, la libertad y la justicia.

Es relevante que desde los años de 1970 se pensara en una educación con visión holística del desarrollo del niño y de la niña, y que continuara enriqueciéndose con los aportes planteados en la Convención de derechos del niño y de la niña (1990), con el propósito de potenciar el máximo las posibilidades de los menores de edad, su sentido de identidad y pertenencia cultural, así como su integración en la sociedad e interacción con otros y con el medio ambiente (artículo 29, inciso 1 (a, c, d y e). De esta manera la educación se fortalece, como lo afirma la Observación General 11 del Comité de derechos económicos, sociales y culturales (1999), en tanto se considere que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (Párraf. 2).

A estos aportes se sumó la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales de la UNESCO (1974), que define la Educación como el proceso global de la sociedad por medio del cual “las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e

internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos” (párraf.11). A esta definición se agregan las nociones de **comprensión**”, **cooperación**” y **“paz internacionales”**, términos que se sintetizan, según esta Recomendación como **“educación para la comprensión internacional”**.

Veinte años después, los Ministros de Educación presentes en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en octubre de 1994, acuerdan presentar a la Conferencia General de la UNESCO, **“un plan de acción que permita a los Estados Miembros y a la UNESCO integrar dentro de una política coherente la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible”** (párraf. 20).

Dicho plan, aprobado por la Conferencia General en 1995 (28ª reunión) **“ofrece un punto de vista contemporáneo de los problemas relacionados con la educación para la paz, los derechos humanos, y la democracia. Fija los objetivos de esta educación, las estrategias y políticas para la acción y diversas orientaciones en el plano institucional, nacional e internacional”** (Actas de la Conferencia General, párraf. 2). También reconoce las transformaciones sociales y las nuevas necesidades de las sociedades y de la humanidad, considerando la función de la escuela como decisiva para promover una cultura de paz, derechos humanos y democracia, puesto que la educación,

debe fomentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia”. Se establece como finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente. (Declaración de la 44ª reunión de la CIE, 1994. Finalidades, punto 6)

Todas estas acciones se propusieron con miras a la formación de una ciudadanía solidaria, responsable y respetuosa de otras culturas y de la dignidad humana, que se comprometa con la paz, los derechos humanos y el diálogo internacional, con sensibilidad para el desarrollo sostenible, para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos, es decir, se trata de una formación para el ejercicio de la paz, lo que representa una transformación de las relaciones humanas violentas. En esta línea de trabajo, la UNESCO en su 28ª reunión (1995, resolución 5.3) propuso, un proyecto transdisciplinario llamado **“Hacia una cultura de paz”** con el objetivo de contribuir en la transición de la cultura de guerra a la cultura de paz.

La propuesta estuvo constituida por tres ejes fundamentales que no han perdido su vigencia: la primer unidad abordó una educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia; la segunda, se centró en la promoción de los derechos humanos y de la democracia como lucha contra la discriminación; una tercera resaltó el pluralismo cultural y el diálogo intercultural y, por último, la prevención de conflictos y consolidación de la paz después de éstos.

Por otro lado, el Consejo ejecutivo de la UNESCO (sesión 154 EX/42, abril de 1998, Punto 8.5) considera que:

La esencia del planteamiento de la cultura de paz reside en la idea de que prevenir ante todo la violencia y tratar sus causas profundas es más humano y eficaz que intervenir en conflictos violentos después de su estallido y emprender la consiguiente edificación de la paz después de que hayan finalizado (Párraf. 3).

Al lado de la educación se deberá garantizar la justicia social y el desarrollo humano sostenible (UNESCO, 1998). Es bajo estos principios que las acciones para una cultura de paz, desarrollados por los diversos programas e iniciativas de la ONU y la UNESCO, se convierten en una prioridad de todo el sistema de las Naciones Unidas. Así, la Asamblea General de las Naciones Unidas declara el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de la Paz y se concibe, desde la UNESCO un Programa de Acción del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no violencia para los niños y niñas del mundo (2001-2010). En esta iniciativa participaron por América Latina y el Caribe 230 organizaciones y en términos globales 1054 organizaciones de más de 100 países.

De manera prioritaria se atendió la cultura de paz a través de la educación.⁶ Lamentablemente, no se ha podido ubicar para Costa Rica su informe individual sobre el proceso vivido en estos años, sus avances y obstáculos en torno a la creación de una cultura de paz, sin embargo, el informe global señala que sí se observaron avances en este sentido, siendo la falta de políticas y de financiamiento uno de los obstáculos para desarrollar programas orientados a la construcción de la cultura de paz.

La creación de una cultura de paz debería de ser prioridad a nivel mundial, puesto que genera intercambios sociales basados en los principios plasmados en los derechos humanos. Por definición, rechaza la violencia, por lo que está llamada a atender los conflictos desde su origen y mediante la solidaridad, el diálogo y la negociación. En los ejes planteados en el proyecto transdisciplinario de 1995 se evidencia esta preocupación por la erradicación de toda forma de discriminación, y la apertura al pluralismo cultural en las sociedades para lograr la vivencia de la paz.

En Costa Rica se estableció en el año 2008 un “Acuerdo Nacional de Educación” donde se contempla como uno de los propósitos de la educación costarricense, “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense”. Aunque en este documento no se habla explícitamente de una educación para la paz, mantiene una concepción de educación de calidad como derecho de todos y todas las personas, propone la universalización de la educación incluso a nivel superior, y sostiene el respeto y la atención a la diversidad individual, social, cultural y religiosa.

Es una convicción para quien escribe, que una sociedad educada para la paz transforma las relaciones humanas que promueven el individualismo y la discriminación, por tanto, el centro educativo que oriente su enseñanza hacia los derechos humanos y la paz redundará en ambientes educativos favorables para una enseñanza y aprendizaje significativos, ya que una educación centrada en la persona será sensible a las necesidades de desarrollo y bienestar general de las y los estudiantes.

⁶ Para mayor información, se remite al lector a la página donde se publicaron los informes por países: <http://www.decade-culture-of-peace.org/>

Desafíos para consolidar una cultura de paz

(...) la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Observación General N°13 (UNESCO, 1999, párraf. 6)

Formar ciudadanos y ciudadanas bajo los principios de una cultura de paz es un consenso y una prioridad a nivel internacional, que la escuela es el lugar privilegiado para formar en esta dirección es un aspecto clave en la transformación de una sociedad orientada hacia la paz social. Por tanto, una *educación como derecho humano* no solo se compromete con la enseñanza de conocimientos, sino que además, asume una ética de vida a favor de los valores a los que aspiramos: solidaridad, respeto, equidad, entre otros.

En consecuencia, la escuela llamada tradicional, debe modificarse para que realmente pueda enriquecer las prácticas educativas con una visión de derechos humanos. Esto implica, que la escuela no puede estar al servicio de los intereses de una sociedad mercantilista, que ha favorecido el sentido de competencia y no el de cooperación, que ha considerado el valor de la persona por lo que posee o para lo que sirve y no por su condición misma de ser humano.

Como señala Muñoz (2009), “al proponer una nueva educación, es urgente intentar eliminar las prácticas y los patrones de conducta basados en la idea de inferioridad o superioridad entre las personas y a impulsar procesos de democratización *en y desde* la escuela, que permitan erradicar la discriminación y la pobreza”. (p. 55) Por tanto, parte de la tarea de una nueva educación, es la de impulsar la transformación del modelo de sociedad heredado de la modernidad, pues este modelo se aferra a todas las esferas del desarrollo de la persona y de la sociedad; como se sabe, es un modelo socioeconómico e ideológico, que aún desgastado, continúa formando parte de la subjetividad. (Morin, 2009)

Esta sociedad tradicional se vale de la educación para continuar normalizando la formación y la persona; así niega la diferencia y genera la exclusión de los sistemas educativos y sociales. Razón por la que es urgente una nueva forma de educar, es decir, de concebir las relaciones desde la escuela para proyectarse al mundo social, que considere tanto la diversidad humana como su unidad.

En consecuencia, el enfoque que aporta una educación para la paz en la formación de niños, niñas y jóvenes, permite a los educadores y personal en general de los centros educativos, comprometerse con una ética de los derechos humanos con el objetivo de construir los pilares de una sociedad más justa y solidaria. Para lograr esto, es indispensable atender la formación de los docentes, pues a nivel curricular debería de visualizarse esta sensibilidad necesaria para asumir la diversidad en las aulas tanto por condiciones físicas, ideológicas y culturales, así como la visión de la educación como derecho humano; aspiración que quedó plasmada en la 44ª Conferencia Internacional de Educación (1994).

No obstante, se observa una brecha entre lo que se ha encontrado escrito en las leyes y las normas que se han construido internacionalmente, con lo que sucede el día a día en las sociedades (Méndez, 2014) y en los salones de clase. Esta contradicción entre lo que está escrito y las prácticas sociales, se considera un desafío al que se le debe hacer frente para que la educación como derecho humano sea una realidad. El Estado debe garantizar el cumplimiento de las políticas públicas a las que se ha comprometido en el marco del diálogo internacional, a partir de los Convenios y declaraciones de la

ONU. Los Estados Parte están llamados a apoyar efectivamente los procesos de dignificación de la persona y de inclusión de las diferencias entre las personas en la formación de nuestros jóvenes, esto implica garantizar la permanencia de los y las jóvenes en la educación secundaria.

El estudio de Méndez (2014) aporta ejemplos de los retos pendientes para que la educación como derecho humano sea una realidad en nuestras sociedades. El autor realiza un análisis de las condiciones de protección al menor en Centroamérica, de acuerdo con los resultados, se evidencia la dificultad de concretar el derecho a la educación en nuestros países, porque falta compromiso con los principios de una educación gratuita y obligatoria.

Otro reto es vencer los obstáculos que reconocemos para el logro de la educación como derecho humano como la pobreza que se levanta en nuestra región y que expone a nuestros menores de edad a la exclusión del sistema educativo; Méndez (2014) lo ha expuesto ampliamente en su trabajo sobre el derecho a la educación y las edades mínimas de protección legal en Centroamérica. El autor, retomando las estimaciones de CEPAL, nos dice que

Aproximadamente el 47% de la población centroamericana pertenece al grupo etario de los 0 a los 19 años de edad. Esta situación, que efectivamente representa un desafío para el istmo se agrava al considerar que en todos los países la pobreza de niños, niñas y adolescentes (NNA) es muy superior a la media nacional, es decir, no solo representan casi la mitad de la población sino que además son más pobres que el resto de grupos etarios, (...) (p. 8)

Méndez (2014) evidencia los escasos recursos destinados a la educación en los diferentes países centroamericanos, que afectan la infraestructura, la creación de centros educativos y la cantidad de niños por docente en un aula, así como el nivel mínimo de edad en el que la enseñanza es obligatoria. Todo esto obstaculiza la disponibilidad de la educación para los niños, niñas y adolescentes de los sectores más empobrecidos, siendo los adolescentes los más afectados, pues la enseñanza gratuita y obligatoria cubre, en la mayoría de los países de Centroamérica, la enseñanza secundaria denominada baja.

En relación con lo anterior, Torres (2005) considera que “la injusticia económica y social es el principal obstáculo para el desarrollo educativo y la democratización de la educación y de los aprendizajes. Luchar contra la pobreza y por otro modelo político y socio-económico se ha convertido en un requisito para –mucho más que un potencial resultado de– la educación.” (p.19)

Méndez (2014) retoma otros aspectos asociados con la educación como derecho humano. La edad mínima de protección del menor es uno de ellos, pues define la accesibilidad al sistema educativo y al derecho a la educación de los participantes más jóvenes de una sociedad, esto incluye una discusión para establecer el paso de la niñez a la adultez; lo que implica el establecimiento de un enfoque cultural del desarrollo donde entra en juego la asignación de roles por sexo y los intereses patriarcales de dominación.

Esta discusión se lleva al campo del trabajo infantil y el matrimonio de menores, donde se aprecia que, a pesar de las normas y declaraciones internacionales, los Estados definen sus propias edades mínimas, menores éstas a las establecidas en las convenciones internacionales, lo que hace vulnerables a los niños, niñas y adolescentes.

Pero también se debe contemplar que al ingresar los niños y niñas a los centros educativos, deben ser formados bajo los principios de una educación que se contextualice en su vida cotidiana a partir de aprendizajes significativos que estimulen su curiosidad y su creatividad (Muñoz, 2009), pues de lo contrario, una educación carente de sentido, donde se transmiten ^{conocimientos estandarizados, acrílicos y desmotivantes;} contribuye con los procesos de exclusión del sistema educativo de nuestros niños, niñas y adolescentes, lo que limita el acceso a la educación.

Por tanto, educar para una cultura de paz, supone que los derechos fundamentales de la población más joven se cumplan. No es posible concebir de otra manera la promoción de valores como el respeto y la solidaridad. En consecuencia, la promoción de una cultura de paz no es un eje transversal en los currículos educativos, ni un contenido curricular que se desarrolla en actos cívicos o que se debe aprender de memoria para rendir prueba de conocimiento en un examen. La cultura de paz es una *vivencia* que se inscribe en la subjetividad, la paz no se entiende si antes no se ha vivido y por esta razón los niños como las niñas y adolescentes, deben de ser parte de la construcción de la paz en compañía de sus docentes.

De manera que, la educación en tanto derecho humano, plantea desafíos para los Gobiernos de las Naciones, los gobiernos locales y líderes en general del sector educativo –como son los y las educadoras de todo país-. Estos desafíos se refieren al cumplimiento de una educación con accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad para todos los jóvenes menores de edad. Los retos se refieren a la creación y ejecución de las políticas y financiamiento que promueva escuelas abiertas, creativas, escuelas para la comprensión de la sociedad en la que se vive y una consciencia de la responsabilidad de todas las personas con el destino de los pueblos.

Diálogo pedagógico y cultura de paz

(...) el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia
Humberto Maturana (El sentido de lo humano, p.244)

La escuela tiene un importante papel en la construcción de una cultura de paz. Se trata de un lugar privilegiado para enseñar a las nuevas generaciones los principios para vivir en una sociedad orientada a la convivencia pacífica. Por tanto, no puede perderse de vista que la transmisión que el educador puede hacer de la paz supone dos niveles, el primero se refiere al nivel de contenido, el otro, al de la relación. En consecuencia, como proyecto educativo, la enseñanza de la paz es más que un contenido de aprendizaje, es también un producto de la interacción del docente con sus estudiantes.

Para alcanzar la paz en la escuela se requiere que todos los miembros de la comunidad educativa se comprometan en la construcción de una comunicación para la paz. Esto quiere decir, que la enseñanza de los principios de una cultura de paz debe promover el reconocimiento del otro como ser humano, lo que se logra comprometiéndose a nivel relacional con todos los miembros de una comunidad educativa.

Por consiguiente, un proyecto educativo concebido bajo el principio de la educación como derecho humano, debe garantizar para sus estudiantes la experiencia de la paz en el aula. Esto implica para cada uno de los actores del sistema educativo, tomar conciencia de su papel en el desarrollo socio-afectivo de las y los estudiantes así como en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para convivir armoniosamente con los compañeros y compañeras de clase, pues el

aula es un lugar propicio para el aprendizaje del respeto a la diversidad cultural, familiar y personal que se encuentra en este espacio de socialización.

Es por esto que se para quien escribe, las y los educadores no deberían centrarse de manera exclusiva en la transmisión de conocimientos o en la didáctica específica de su objeto de estudio o en la incorporación de contenidos sobre tolerancia y derechos humanos en el currículo académico o a realizar actividades lúdicas aisladas a favor de la convivencia pacífica. Cada docente tendrá que ir más allá de las rutinas preestablecidas pues hay un llamado que está implícito en su rol profesional que se refiere a la gran responsabilidad de educar para la paz y de posibilitar un verdadero *encuentro* entre las personas, que promueva las condiciones para el diálogo en el contexto escolar en un ambiente cálido y respetuoso.

La fuerza del diálogo permite la resolución pacífica de conflictos, y en este sentido, la institución escolar es un referente para desarrollar comportamientos empáticos y solidarios entre las y los jóvenes con el objetivo de construir relaciones saludables y pacíficas, una educación para la democracia, la solidaridad, la comprensión internacional, la sensibilidad por el desarrollo sostenible, la libertad de expresión y la igualdad de género una excitativa de la UNESCO plasmada en la actas del Consejo Ejecutivo 161 EX/17, 2001.

Como señala Martínez (2005), filósofo y educador, el papel de la escuela es fundamental para el desarrollo del funcionamiento intelectual, afectivo y social, por lo que subraya la importancia de propiciar una relación dialógica en nuestras sociedades, como una forma de desarrollar la tolerancia y aceptación de opiniones contrarias, pues, el autor considera que la fuente de esta intolerancia es el “analfabetismo emocional”. Se concuerda con Martínez cuando afirma que “el objetivo de todo diálogo educativo es formar el pensamiento y desarrollar la vida mental, ya que ella es la medida del mundo y su realidad”. (p. 23) pero además el objetivo se puede ampliar al considerar que en este diálogo la persona se construye como sujeto, como un otro que es distinto y que por tanto busca *ser* en cada palabra que produce.

Comprender la responsabilidad de educar para el desarrollo integral de los estudiantes y para los derechos humanos requiere de un equipo docente con las habilidades sociales y afectivas necesarias para gestionar el conflicto, la intransigencia y la falta de comprensión que en ocasiones conlleva el vivir en comunidad, que le permitan establecer relaciones de confianza con sus estudiantes, ingredientes necesarios para lograr un buen clima de aula.

Un ambiente relacional con estas condiciones posibilitará un clima de aprendizaje agradable para todos los que participan en el proceso. Asimismo, da las bases para el aprendizaje de lo que significa, a partir de la experiencia, una cultura de paz. Gracias a esta vivencia es posible enseñar a los niños, niñas y jóvenes a comprender la dimensión de lo que significa la construcción del lazo social, porque en la escuela es el lugar donde se puede ejercitar el respeto, la escucha atenta, la solidaridad, la libertad y la responsabilidad de los propios actos.

Para que los y las educadoras logren impactar su práctica cotidiana con esta perspectiva de educar para la paz, se requiere además, que tomen consciencia de la necesidad de enriquecer de manera constante su formación acerca de estos temas, así como de la relevancia de sus acciones en un contexto mayor como lo es la sociedad en la que vive, su país, y finalmente el planeta.

De tal manera que la formación permanente de las y los educadores se vuelve esencial siempre y cuando no solo le aporte a nivel de competencias de conocimiento profesional sino que considere esas competencias emocionales que les prepara para enfrentar el conflicto, ejercer la mediación, favorecer el diálogo, conocer y gestionar sus emociones a partir del conocimiento de sí, lo que se ha denominado bajo el concepto de inteligencia emocional.

Por tal razón, el Estado debe comprometerse con una enseñanza significativa e integral de las personas más jóvenes y parte de este compromiso es procurar procesos de formación inicial y de actualización permanente de sus docentes que contemplen dichas temáticas. De esta manera, el Estado responde éticamente a las necesidades de crecimiento y desarrollo socio afectivo de sus niños, niñas y adolescentes porque en las aulas se encontrarán educadores y educadoras con mejor conocimiento de sí mismas y de sus estudiantes. Si el sistema educativo invierte en este tipo de formación, se contará con educadores y educadoras con mejores posibilidades para incidir en el bienestar subjetivo, la autonomía y la gestión de comportamientos prosociales entre sus estudiantes, aspectos esenciales para el desarrollo de una cultura de paz.

Por otra parte, estas condiciones beneficiarán el bienestar subjetivo de las y los educadores, ya que si sienten satisfacción en su trabajo cotidiano, pueden responder de forma satisfactoria a las demandas cotidianas del salón de clase y a los desafíos inherentes de su labor docente. La investigación en el campo del estrés laboral en docentes, aporta elementos en este sentido. La relevancia del tema del estrés docente, además de tratarse de un asunto de salud pública y de costos del Estado por incapacidades, está en relación directa con su satisfacción en el trabajo y por tanto, con la calidad del vínculo que establece con estudiantes, padres, madres y encargados de sus estudiantes (Alvarado, 2009; Split, Koomen y Thijs, 2011).

De tal manera que el desarrollo intelectual va de la mano con el desarrollo socioemocional que bajo los principios de una cultura de paz promete personas comprometidas con la sociedad, en un marco ético de justicia, de amor y de comprensión. Estas son las condiciones para que la educación, como derecho humano sea una *vivencia*, en tanto experiencia de sentido, dentro de las aulas.

Esta aspiración se expresa bastante bien en *El Manifiesto 2000 para una cultura de paz y la no violencia* donde hace énfasis en el papel preponderante de la sociedad civil para desarrollar y divulgar cada vez más actividades relacionadas con la tarea de construir una cultura de paz. Pues como sociedad se tiene la responsabilidad de contribuir para que el principio de una educación para todos y todas y el compromiso con una cultura de paz no sea solamente un asunto de retórica. Pero en el caso particular de las y los educadores la convocatoria para actuar por una cultura de paz lleva nombre propio, pues su labor es vital para garantizar la educación como derecho humano, una responsabilidad que viene con la decisión de trabajar en el campo educativo.

Reflexiones finales

Al establecer a la educación como derecho humano y fundamento de todos los derechos humanos, se expresó una esperanza, que la educación condujera a las sociedades al logro de la paz a partir de los principios del respeto a la dignidad humana, la libertad y la justicia, así siendo un derecho, educa para el ejercicio de los derechos humanos. Educar es la

práctica del derecho humano por antonomasia, es decir, que en el intercambio cotidiano entre docentes y estudiantes se ponen a prueba los valores de una comunidad de paz, ya que implica una relación entre actores con la aventura y riesgos que conlleva compartir con otros. Encuentro o desencuentro es una posibilidad que se abre en cada interacción dentro de las aulas.

Los afectos juegan un importante papel en este acontecer cotidiano, son estos los principales responsables en la evaluación que hacen las personas de su vivencia de un ambiente escolar cálido o adverso. Por este motivo las y los docentes deberán de estar preparados desde lo racional y lo emocional, para gestionar de una manera adecuada las irrupciones afectivas que se ligan en ocasiones a las concepciones tergiversadas de lo otro, de lo diferente, sea la nacionalidad, las opiniones, entre otras manifestaciones.

Es así como un clima para el aprendizaje necesita de un docente guía que sepa contener con calidez las pasiones a través de la escucha atenta y del diálogo, cultivando los lazos de amistad y finalmente de comunidad. De esta manera se asientan las bases para el desarrollo de una cultura de paz a partir del desarrollo de la consciencia acerca de la responsabilidad personal en la construcción de la paz.

No obstante, la educación para una Cultura de Paz es una tarea compartida con el Estado, pues al firmar y ratificar los acuerdos internacionales al respecto de los derechos humanos, se comprometen con la creación de políticas y condiciones materiales para que los ciudadanos puedan confiar en un camino de paz para alcanzar el bienestar social y específicamente, garantizando que el derecho a la educación cumpla con los pilares de la accesibilidad, la adaptabilidad, la asequibilidad y la aceptabilidad, no sólo del currículo educativo y sus políticas, sino de las condiciones de aceptación o rechazo que los estudiantes experimentan en el salón de clase.

La cultura de paz implica valores, actitudes y pensamientos orientados al respeto de los derechos humanos, abiertos al pluralismo cultural, la solidaridad y el diálogo, a la tolerancia frente a la diferencia y el desacuerdo. Pero la cultura de paz es también una experiencia cotidiana en las aulas y en los centros educativos, comprender sus dimensiones sigue siendo un reto para la mejora de las relaciones en la institución escolar.

Quedan otros retos por superar que atañen a diferentes niveles de toma de decisiones, uno muy importante es a nivel internacional relacionado con el campo diplomático, a nivel de país con sus políticas sobre educación y sus acciones para favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y un tercer nivel que se refiere a la responsabilidad personal de cada uno de los actores que formamos parte de la sociedad civil, incluyendo los líderes de los centros educativos, personal administrativo, cuerpo docentes, padres y madres de familia.

Referencias

Alvarado, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (Versión castellana) en educadores costarrisenses. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (1), 1-22. Recuperado de revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/341/340

- Comité de derechos económicos, sociales y culturales. (26 de abril a 14 de mayo, 1999). *Cuestiones Sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general* N° 11. Recuperado de http://ip.aaas.org/esrdocs_sp.nsf/d9ebbc061cd54f08802567a9004374eb/44673df76f429fa7802567c20043befb?OpenDocument
- Comité de los Derechos Niño. (2001). *Observación General No.1. Propósitos de la educación*, 26º período de sesiones. U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 332. Recuperado de <http://hrlibrary.umn.edu/crc/spanish/Sgeneralcomment1.html>
- Marín Sánchez, M., Teruel Melero M.ª P. y Bueno García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2- 3), 379-391. Recuperado de http://content.ebscohost.com/pdf18_21/pdf/2006/2786/01Dec06/24127124.pdf?T=P&P=AN&K=24127124&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep7A4yOvqOLCmr06eqK9Ss6u4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGttVC2p7dRuePfgex44Dt6fIA
- Martínez, J.M. (2005). [El diálogo pedagógico, mediador del crecimiento humano](#). *Revista Científica Virtual. Esquemas Pedagógicos* (6). Universidad de Cundinamarca. Recuperado de http://intranet.unicundi.edu.co/revista/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=59
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones, Chile. Recuperado de <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20EI%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>
- Méndez, M. V. (2015). *El derecho a la educación y las edades mínimas de protección legal en Centroamérica*. EUNA, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO. París, Francia. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/PensamientoComplejoTransdisciplinario/lossietesaberesnecesariosparalaeducadelfuturo.pdf>
- Muñoz , V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Ed. Luna Híbrida. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.budrich.de/budrich-intern/El-mar-entre-la-niebla.pdf>
- ONU. (15 de enero de 1998). *Asamblea General*. A/RES/52/13. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/52/13&Lang=S>
- ONU. (1945). *Carta de Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/>

- ONU. (1999). *Declaración sobre una Cultura de Paz*. Res/53/243. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU. (8 de diciembre, 1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13*. 21º período de sesiones. Consejo Económico. Recuperado de http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/stories/biblioteca/pdf/documentos-sistema-naciones-unidas/observacionesgenerales/13_educacion.pdf
- ONU. (1996). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Split, J.; Koomen, H. y Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, pp. 457–477. DOI 10.1007/s10648-011-9170-y
- Torres, R. Ma. (Julio, 2005). *12 tesis para el cambio educativo*. Ed. Fe y Alegría. http://www.feyalegría.org/images/acrobat/12%20tesis_7043.pdf
- UNESCO. (Noviembre, 1974). *Actas de la Conferencia General 18ª reunión*. Volumen 1. Resoluciones. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf>
- UNESCO. (Abril, 2001). *Consejo Ejecutivo ex.161ª reunión (161 EX/17)*. Informe sobre los progresos realizados por la UNESCO en la ejecución del programa de acción sobre una cultura de paz y sobre la cooperación con el sistema de las naciones unidas en este ámbito. París. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/161ex17_esp.PDF
- UNESCO. (noviembre, 1995). *Actas de la Conferencia General 28ª reunión*, volumen 1. Resoluciones. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803s.pdf>
- UNESCO. (Octubre, 1994). *Conferencia Internacional de Educación (CIE). Declaración de la 44ª reunión de la CIE*. Ginebra, Suiza. Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, París, Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

UNESCO. (1945). *Constitución de la UNESCO* Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-url_id=15244&url_do=do_topic&url_section=201.html

UNESCO. (Mayo, 2010). *Informe Mundial de Cultura de Paz 2010*. Recuperado de http://decade-culture-of-peace.org/Informe_Final_CoP_Espagnol.pdf

UNESCO. (Abril, 1998). *Informe Preliminar de Síntesis a las Naciones Unidas acerca de la Cultura de Paz*. Consejo ejecutivo Ex. 154ª reunión. 154EX/42, Punto 8.5. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111280s.pdf>

UNESCO. (Marzo, 1999). *El Manifiesto 2000 para una cultura de paz y la no violencia*. Paris. Recuperado de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf>

UNESCO. (Noviembre, 1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Recibido: 4/2/2016

Aceptado: