

**La inteligencia emocional en la resolución de conflictos escolares en estudiantes de
básica primaria de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila - Reyes Echandía,
Santiago de Cali**

Politécnico Grancolombiano

Director Alejandra Tovar Cifuentes

Magister en Educación Inclusiva e Interculturalidad

Mónica Eugenia Montoya Arias

Samira Arminda Perea Lozano

Abril 2025

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	4
2. Justificación	8
3. Objetivos	10
3.1 Objetivo general	10
3.2 Objetivos específicos	10
4. Referentes conceptuales	10
4.1 Naturaleza de las emociones	10
4.2 Teorías de las emociones	11
4.3 Inteligencia emocional	11
4.4 Inteligencia emocional en la resolución de conflictos	13
4.5 Manifestaciones de conflicto en la escuela	13
4.6 Desarrollo de las competencias emocionales en los escolares	15
4.7 Autopercepción emocional en los escolares	16
5. Antecedentes	17
6. Marco legal	20
7. Método	25
7.1 Participantes	26
7.2 Técnicas de recolección de la información	27
7.3 Observación Participante	27
7.4 Entrevista semiestructurada	29
7.5 Análisis de la información	30
7.6 Consideraciones éticas	31
8. Resultados	31

8.1 Caracterización de las estrategias y mecanismos	34
8.2 Interacciones entre estudiantes.....	34
8.3 Falta de comunicación efectiva y respeto hacia los límites personales	34
8.4 Agresión física.....	35
8.5 Falta de empatía	36
8.6 Exclusión y aislamiento	36
8.7 Reacciones emocionales	36
8.8 Manejo del conflicto	38
8.10 Percepción de los estudiantes frente a sus experiencias	41
8.11 Conciencia de sí mismo	41
8.12 Conciencia de los otros	42
8.13 Recopilar soluciones a los conflictos escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.	44
8.14 Búsqueda de solución pacífica de conflictos	45
8.15 Autorregulación	45
8.16 Enfrentamiento de situaciones personales positivas	46
8.17 Habilidades de comunicación.....	47
8.18 Dimensión Estrategias escolares existentes	47
9. Discusión	47
10.Conclusión	54
11.Referencias	58

1. Introducción

La Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila es una institución etnoeducativa de carácter oficial, se encuentra ubicada en la zona oriente de la ciudad Santiago de Cali en el departamento del Valle del Cauca, que ofrece servicios educativos en tres jornadas, desde transición hasta grado once con énfasis en media técnica, además de brindar también una jornada nocturna para adultos y jóvenes en extra-edad. La Institución está constituida por cuatro sedes ubicadas en el casco urbano de ciudad en la comuna 14: Monseñor Ramón Arcila (Central, Marroquín II), Raúl Silva Holguín (Marroquín II), Alfonso Reyes Echandía (La Casona) y sede Puertas del Sol IV-V.

Desde sus orígenes, la institución educativa Monseñor Ramón Arcila ha desarrollado un Proyecto Educativo de enfoque étnico, humanista y posteriormente técnico, enriquecido de manera permanente en consonancia con las transformaciones sociales y políticas, obedeciendo a lineamientos propios de educar la comunidad para la comunidad, fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos, integrar los avances de la ciencia y la técnica en las prácticas institucionales para la preparación hacia el sector productivo y la búsqueda constante de la excelencia académica y administrativa, que propenda por un servicio de calidad (PEI, institución educativa Monseñor Ramón Arcila, 2020).

El enfoque también se fundamenta en los aspectos psicosociales que determinan las relaciones entre los actores escolares en situaciones de orden académico y no académico, y su influencia en la transformación del hombre y de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, se concibe al individuo a partir de cuatro dimensiones: personal, social, cultural, natural. Estas dimensiones enmarcan las relaciones interpersonales de la escuela y orientan los objetivos de formación. En este sentido, las prácticas educativas deben fortalecer la construcción del proyecto

de vida, propendiendo por el auto reconocimiento y la comprensión de las dinámicas de las sociedades, las culturas y el mundo natural, y su transformación en busca de una mejor calidad de vida para sí mismo y los demás (PEI, institución educativa Monseñor Ramón Arcila, 2020).

La ley 1620 del 15 de marzo del 2013, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Es responsabilidad de las instituciones educativas, garantizar el cumplimiento de esta ley en todos sus sentidos, sin embargo, en algunas instituciones educativas del país se han venido desencadenando acciones de violencia y conflicto entre los estudiantes.

En la ciudad de Cali, se han venido presentando diferentes casos de violencia escolar en colegios públicos y privados. Según el COMCE (Comité Municipal de Convivencia Escolar), durante el año lectivo 2021, el Comité Municipal de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación de Cali, reportó 482 casos de violencia escolar en los planteles oficiales: 213 hechos de violencia autoinfligida, 115 de violencia sexual, 56 de agresión, 28 de acoso escolar y 70 de maltrato físico y verbal. La Secretaría de Educación Cali a través del Comité de Convivencia Escolar adelanta acciones pedagógicas para mitigar y prevenir todo tipo de conductas violentas o agresivas de los estudiantes, atribuyen gran parte de estos comportamientos, a la falta de socialización en la escuela ocasionada por el Covid-19, lo cual suponen afectó la salud emocional de muchos niños y jóvenes (Caicedo, 2022).

La población de la comuna 14, donde se encuentra ubicada la IE Monseñor Ramón Arcila, se caracteriza por presentar índices notables de pobreza, hurtos, riñas y homicidios. Dentro de la serie histórica, la mayor cantidad de homicidios se presentó en 2013. Entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2018 en la comuna 14 se realizaron 7.874 llamadas a la línea de

atención 123 para denunciar riñas. En cuanto a la modalidad utilizada en las denuncias sobre hurtos se concentran 68,6% del total. Cifras que permiten de alguna manera, entender el contexto social de donde provienen los estudiantes de la IE monseñor Ramón Arcila.

Según El País (2023), docentes de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila, del barrio Puertas del Sol, Comuna 14, Oriente de Cali, la situación de seguridad en el sector es complicada, pues en el sector se han formado nuevas bandas criminales y los estudiantes arriesgan sus vidas para ir al colegio, ya que deben pagar peajes para ir a estudiar, problemática social que afecta el entorno de la Institución Educativa en donde se han generado varias muertes violentas. La institución Monseñor busca contribuir al desarrollo y formación de personas de escasos recursos y con un entorno social en estado crítico. Teniendo en cuenta el contexto social del sector, es común observar episodios de conflictos escolares, como peleas, agresiones, insultos, maltrato verbal y físico, exclusiones e intolerancia entre los estudiantes, así también la falta de habilidad para resolver los conflictos y manejar las emociones una manera asertiva, lo cual impide una sana convivencia escolar.

Rodríguez (2015) afirma que el modo en que los niños se manifiestan y ponen en evidencia sus “comportamientos”, está estrechamente relacionado con la teoría desarrollada por Goleman. Siguiendo este autor, la inteligencia emocional incluye, conocer las propias emociones, al ser consciente de los sentimientos propios, manejar las emociones, es decir expresar adecuadamente los sentimientos, motivarse a uno mismo, dirigiendo las emociones propias hacia objetivos, reconocer las emociones de los demás a través de la empatía y comprensión de las necesidades ajenas y establecer relaciones, dándole manejo a las emociones de los demás para relaciones efectiva

Los científicos Salovey y Mayer (1990) establecen la Inteligencia emocional como un subgrupo de la inteligencia social que comprende la habilidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás. Si bien, como decíamos, resulta imposible medir cuantitativamente las características sociales y de personalidad, sí podemos atribuirle la importancia que merece y resignificar el trabajo con las capacidades emocionales al mismo nivel que estimulamos los intelectuales. (Goleman, 2001 en Shapiro, 2008, p. 45).

El término de inteligencia emocional fue utilizado por primera vez por Peter Salovey y Jhon Mayer en 1990; sin embargo, es Daniel Goleman quien ha dado importancia a esta expresión. Hoy en día sabemos que la sola Capacidad Intelectual (CI) no es suficiente para explicar el éxito o el fracaso de las personas. Es por eso que a la hora de interactuar con los niños dentro del ambiente escolar y la forma como abordan los conflictos, es común encontrar niños que les cuesta conocerse a sí mismos, ser conscientes de sus potencialidades y relacionarse con los demás. (Rodríguez, 2015, p. 57)

Los conflictos en el entorno escolar pueden ocasionar daños físicos y en la salud (Radar Docente del Siglo 21). Es menester recordar que el objetivo de desarrollo sostenible No. 3 propone garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades, para lo cual se hace necesario comprender cómo los educando manejan los conflictos en el entorno escolar a partir de la inteligencia emocional, esto abre una alternativa válida para entrenar en habilidades emocionales, sociales y de resolución de conflictos y gestión de la convivencia escolar, por otra parte, buscan también fortalecer la prevención y el tratamiento del abuso de sustancias adictivas, incluido el uso indebido de estupefacientes y el consumo nocivo de alcohol.

El conflicto en los escenarios educativos impacta negativamente en la comunidad escolar, deterioran el rendimiento académico y crean un clima negativo. El ODS 4 plantea para la agenda

2030, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, por lo cual se hace necesario plantear estrategias de educación emocional en las instituciones educativas del país. Es un reto para cada institución educativa implementar un programa para resolver situaciones de conflicto estudiantil, sin improvisaciones con un propósito claro, constructivo y con la participación de un equipo interdisciplinario que brinde apoyo mediante el diálogo directo entre las partes que busque soluciones efectivas a situaciones reales.

Sin duda alguna, los conflictos son inherentes a toda acción humana, no hay ninguna profesión, actividad o acción social que no esté permeada por los conflictos, se evidencia que el colegio es uno de los espacios donde los estudiantes pueden aprender a manejarlos. Los conflictos no son buenos ni malos, lo bueno o lo malo es la forma de enfrentarlos. Es menester aprender a enfrentar los conflictos positivamente, antes de que escalen a situaciones de agresión y violencia. (Rodríguez, 2015)

En relación con lo anterior, la inteligencia emocional representa un papel determinante en el manejo de los conflictos y situaciones de convivencia escolar. Ruíz (2005) asegura que ser emocionalmente inteligente no significa restringir nuestras pasiones a un horario específico. Sin embargo, podemos aprender a responder de manera adecuada cuando una emoción nos invade. En otras palabras, podemos hacer nuestra vida emocional más inteligente. Esto es esencial para una convivencia saludable con los demás.

2. Justificación

El presente trabajo de investigación se enfoca en la importancia de la inteligencia emocional para la resolución de conflictos escolares y especialmente en los niños de la

institución educativa Monseñor Ramón Arcila - Alfonso Reyes Echandía por las manifestaciones de aislamiento, depresión, ira, falta de disciplina, ansiedad, impulsividad y agresividad que llevan en aumento los problemas emocionales, dejando consecuencias desastrosas para la vida futura. Cabe resaltar la importancia de brindar herramientas apropiadas a los niños no solo en su habilidad para discernir y responder adecuadamente ante diferentes estímulos sino la capacidad de comprender a los demás.

Dicho de otra manera, destacamos la necesidad de enseñar a los niños las habilidades emocionales y sociales necesarias para mantener sus vidas en equilibrio proporcionando un bienestar social y emocional que impacte no solo sus vidas sino la comunidad educativa en general.

Considerando que en la actualidad se deja al azar la educación emocional en los niños es necesario enseñar a los niños los principios fundamentales de la inteligencia emocional usando como punto de partida las percepciones individuales, creencias y experiencias relacionadas con sus propios conflictos así como la recopilación de las soluciones que los niños proponen para resolverlos desde su propia perspectiva como insumo determinante y recurso valioso para ser implementado en la Institución Educativa para la prevención de los conflictos escolares.

Debido a todo lo anterior, resulta pertinente plantear el siguiente interrogante ¿Cómo perciben los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Monseñor Ramon Arcila - Reyes Echandía la relación entre sus experiencias emocionales y las situaciones de conflicto?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Identificar las percepciones individuales de los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Monseñor Ramón Arcila - Alfonso Reyes Echandía sobre sus propias emociones en situaciones de conflicto escolar.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar estrategias y mecanismos que usan los estudiantes para manejar sus emociones.
- Describir las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias emocionales relacionadas con los conflictos escolares.
- Recopilar soluciones a los conflictos escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.

4. Referentes conceptuales

4.1 Naturaleza de las emociones

Una emoción empieza por un suceso, que puede ser consciente o inconsciente, externo o interno, real o imaginario. Ejemplos incluyen pensamientos, fantasías o dolores. Estos hechos también son llamados estímulos u objetos, y pueden ser eventos, cosas, animales o personas. La mayoría de las emociones surgen de la interacción con otros. En síntesis, cuando estos acontecimientos o estímulos ocurren en función de afectar o beneficiar el bienestar de las personas, es allí cuando se activa la respuesta emocional la cual puede ser positiva o negativa. La respuesta emocional tiene tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico incluye reacciones involuntarias que inician en el SNC (Sistema

Nervioso Central) como lo son sudoración, respiración, taquicardia entre otras. El componente comportamental se observa en el lenguaje no verbal, como expresiones faciales. El componente cognitivo es la experiencia subjetiva y la conciencia de la emoción, influenciada por el lenguaje. (Bisquerra, 2003, pp. 15-16)

4.2 Teorías de las emociones

Las teorías de la emoción han evolucionado con el tiempo, especialmente en el siglo XX. Según Bisquerra (2003) se destacan enfoques como el evolucionista, psicofisiológico, neurológico, psicodinámico, conductista, cognitivo y construccionista social. La investigación científica ha generado dos grandes bloques de teorías: periféricas y centrales, con una fuerte polémica entre los modelos de James-Lange y Cannon-Bard. Las teorías periféricas se centran en los procesos fisiológicos, mientras que las teorías centrales destacan los procesos mentales del SNC (Sistema Nerviosos Central). Las teorías cognitivas intentan superar la polémica entre James y Cannon, enfocándose en la evaluación cognitiva. La situación del sujeto origina la reacción emocional, influenciada por variables personales y culturales.

4.3 Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional empezó con Salovey y Mayer en 1990, el cual no tuvo gran impacto en ese entonces. Mayer y Salovey (1997) (como se citó en Bisquerra 2003) proponen un modelo de la inteligencia emocional que se estructura de cuatro ramas interrelacionadas: la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar la emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Bisquerra, 2003, p. 128)

El concepto de inteligencia emocional se volvió popular en 1995 con el modelo de Daniel Goleman quien lo divulgó y extendió en gran manera. Para Goleman la inteligencia emocional incluye, conocer las propias emociones, al ser consciente de los sentimientos propios, manejar las emociones, es decir expresar adecuadamente los sentimientos, motivarse a uno mismo, dirigiendo las emociones propias hacia objetivos, reconocer las emociones de los demás a través de la empatía y comprensión de las necesidades ajenas y establecer relaciones, dándole manejo a las emociones de los demás para relaciones efectivas. En publicaciones posteriores, Goleman (1998) modifica su modelo inicial así: Autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. (Bisquerra, 2003)

En general, existe consenso entre los diversos autores en que las habilidades que componen la inteligencia emocional se cuentan el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Bar-On, 2000; Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 1997).

Goleman (1996) y Mayer y Salovey (1997) entre otros de los desarrollos en el área de las inteligencias múltiples aportan los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1994)- y de los autores que han trabajado en programas denominados de "alfabetización" o educación emocional (Alvarez, 2001; Bisquerra, 2000; Renom, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Vernon, 1989)

En síntesis, puede plantearse que el desarrollo socio-emocional incluye habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las emociones, tanto propias como de los otros, y cómo las integra de manera adaptativa en su vida social. Es así como conciencia de sí mismo, conciencia de los otros, autorregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos,

enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades, habilidades de comunicación, hacen parte del desarrollo socioemocional.

4.4 Inteligencia emocional en la resolución de conflictos

Los conflictos y las emociones están interrelacionados: los conflictos generan emociones que pueden agravarlos y viceversa. El clima emocional influye en la resolución de conflictos. Relaciones desequilibradas generan emociones como rechazo o miedo, afectando la relación. Estos estados emocionales pueden generar conflictos y la solución de estos. La conciencia y regulación emocional son claves para resolver conflictos, ya que el afrontamiento de estos provoca reacciones emocionales en los demás (Bisquerra, 2003). Así la inteligencia emocional está relacionada con la resolución de conflictos, ya que esta nos proporciona las herramientas necesarias para manejar las emociones que surgen en los conflictos y encontrar soluciones constructivas.

Extremera y Fernández (2013) han analizado los beneficios de la inteligencia emocional en ámbitos tan importantes como la salud física y mental, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva o el rendimiento académico de los adolescentes. Estos estudios han mostrado que la falta de estas habilidades emocionales afecta a los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el contexto escolar.

4.5 Manifestaciones de conflicto en la escuela

Todas las relaciones interpersonales implican la compleja relación entre partes que tienen proyectos de vida diferentes, objetivos incompatibles y que aspiran al uso de recursos que siempre son limitados. Esto, de forma ineludible, hace que el conflicto esté presente en toda relación humana y que todas las personas tengamos experiencias en nuestra vida cotidiana como

miembros de una comunidad escolar, familiar, vecinal o laboral, donde surgen las divergencias. (Binaburo y Muñoz, 2007)

Esto indica que el conflicto surge como un desacuerdo entre dos o más personas debido a opiniones o actitudes divergentes que perciben como una amenaza a sus intereses, recursos o valores. Este fenómeno es común en las relaciones humanas, ya que cada individuo tiene perspectivas, necesidades y prioridades únicas.

Binaburo y Muñoz (2007) argumentan que un conflicto escolar puede causar tensiones y disfunciones en la comunidad educativa, pero también representa una oportunidad de mejora y crecimiento. Es crucial abordarlo con una actitud positiva y creativa para mejorar la convivencia y aprovechar su potencial formativo para educadores y alumnado. Con relación a lo anterior es importante entender que el conflicto no es intrínsecamente negativo, ya que ofrece una oportunidad para el desarrollo de relaciones positivas. A través del conflicto, las personas pueden aprender a comunicarse de manera más efectiva, a negociar y a encontrar soluciones beneficiosas. La clave está en abordar el conflicto de una manera adecuada, con una actitud abierta y constructiva.

Desde la perspectiva de Binaburo y Muñoz (2007), en el ámbito escolar hemos de trabajar a favor de una buena resolución de conflictos, ya que una deficiente o mala resolución conduce a un descenso en la motivación y rendimiento de las personas afectadas, tanto en el profesorado como en el alumnado, y a un deterioro de las relaciones interpersonales entre las diferentes personas de la comunidad escolar implicadas en el conflicto.

De lo anterior plantean que existen diferentes formas de afrontar y solucionar los conflictos, dentro de las cuales se destacan la evitación, la eliminación, la opresión, el consentimiento, la alianza, la negociación, el consenso, el arbitraje y la mediación.

4.6 Desarrollo de las competencias emocionales en los escolares

Bisquerra y Pérez (2007) Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. En tal sentido, las competencias emocionales son cruciales para una ciudadanía efectiva y responsable. Facilitan la adaptación al contexto y el éxito en la vida, mejorando el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y la empleabilidad. Su dominio permite afrontar mejor las circunstancias de la vida.

De igual modo, Bisquerra y Pérez (2007) indican que hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currículos. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones. (p. 65) esto sugiere que cuando los estudiantes poseen

competencias emocionales aprende más. Por lo tanto, los procesos educativos deben incluir el desarrollo de estas competencias en los currículos, integrándolas de manera que ambas dimensiones se complementen y potencien mutuamente.

4.7 Autopercepción emocional en los escolares

El concepto de sí mismo afecta cómo se perciben los eventos, los objetos y las personas que nos rodean. El autoconcepto tiene un papel importante en la conducta y las experiencias del individuo. A medida que la persona desarrolla su autoconcepto, va formando su propia autoimagen, la cual no es innata. El autoconcepto es una realidad psicológica muy compleja, y dentro del cual se pueden identificar otros autoconceptos más específicos que se relacionan con áreas particulares de la experiencia. El autoconcepto emocional se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la autoaceptación y a la seguridad y confianza en las propias capacidades. (Roa, 2013)

Lo anterior sugiere que el autoconcepto es desarrollado a través de experiencias y relaciones, este a su vez influye en la percepción de eventos, objetos y personas. Este es esencial para la conducta y vivencias y abarca áreas específicas como el autoconcepto emocional, que incluye bienestar, equilibrio emocional, autoaceptación y confianza.

Siguiendo a Roa (2013) se puede afirmar que el autoconcepto se desarrolla a lo largo del tiempo a través de numerosas experiencias personales y sociales. Los éxitos, fracasos, valoraciones y comentarios del entorno, junto con el ambiente humano, el estilo educativo de padres y profesores, y los valores y modelos sociales, contribuyen de manera gradual y casi imperceptible a su formación.

5. Antecedentes

La inteligencia emocional y la resolución de conflictos son temas que se han venido estudiando en los últimos años en las investigaciones del campo educativo. Extremera y Fernández-Berrocal (2013) consideran que la forma de resolver una discusión acalorada, la manera en que afrontamos exitosamente los momentos previos a un examen oral, el modo en que servimos de apoyo emocional a nuestros seres queridos ante una desgracia, la capacidad para alegrar una reunión aburrida o la destreza para saber comprender y dar soluciones a los problemas de los demás, engloban una serie de habilidades y competencias afectivas que han generado un interés creciente en educadores y orientadores educativos.

Con el propósito de identificar avances, alcances y límites, se presenta el estado actual de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos como campos de estudio en el ámbito escolar. De acuerdo con la búsqueda, se pueden identificar estudios en 4 tendencias investigativas: 1) desarrollo de programas de educación emocional, 2) influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, 3) estudio detallado de la inteligencia emocional y su influencia en el contexto escolar, 4) relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar.

En la actualidad, dentro del ámbito escolar se busca promover entornos más saludables, propicios y seguros para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido el explorar lo que es traer la inteligencia a nuestras emociones nos brinda la posibilidad de poder ser mejores padres, compañeros, docentes y seres humanos (Rodríguez, 2015).

Acosta et al. (2012) consideran que analizando el papel que juegan las emociones en la vida del ser humano, es importante estudiar lo que sucede con los niños que se desempeñan en

un contexto escolar y que, a causa de sus carencias emocionales, falta de afecto y atención se evidencia una escasa capacidad para interactuar positivamente con los demás, insuficiente habilidad para manejar y controlar sus impulsos, así como dificultad para desarrollar empatía y establecer comunicaciones asertivas.

Estudios científicos han confirmado el vínculo entre la inteligencia emocional y los procesos cognitivos, sugiriendo que emoción y cognición no solo son compatibles, sino también interdependientes, reforzándose mutuamente mediante una relación circular. Estos hallazgos permiten proyectar una serie de implicaciones educativas sobre la inteligencia emocional en el ámbito escolar (Gajardo y Tilleria, 2019).

Dado lo anterior, algunos estudios se han propuesto desarrollar programas y proyectos de inteligencia emocional en entornos educativos, encaminados a fortalecer las competencias emocionales en los educandos. Entre sus hallazgos han demostrado que los estudiantes identifican, manejan y manifiestan asertivamente sus emociones, elementos que conllevan a la construcción de relaciones sociales más saludables al interior de las aulas (Aguaded y Pantoja, 2015; Carbonell et al., 2019; Rojas Monedero, 2020; Vicente Riazuelo, 2014).

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal, (2013) justifican que es necesario integrar al currículo educativo las habilidades socioemocionales, dado que las evidencias científicas están demostrando su impacto en diferentes ámbitos del funcionamiento personal, social y escolar. Lo anterior se respalda en los programas que vienen implementando países que se han preocupado por promover el aprendizaje emocional y social en las escuelas, tales como Estados Unidos a través del Aprendizaje Social y Emocional (SEL), España con el laboratorio de emociones en Málaga y el programa INTEMO que se basa en el modelo teórico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), programa que se centra en el aprendizaje de las habilidades

emocionales que componen la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás.

Los investigadores no solo se han preocupado por el desarrollo de la inteligencia emocional para la gestión de la convivencia, también han impulsado estudios para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de promover su bienestar y rendimiento académico. Gajardo y Tilleria (2019) plantean que el desarrollo de la inteligencia emocional es algo fundamental para potenciar el éxito académico, así como para formar estudiantes preparados y capaces de llevar una educación integral; razón por la cual es importante permitir que se produzca el desarrollo colectivo en todos los estudiantes. Por tanto, la inteligencia emocional, no debe ser solo un aprendizaje escolar, sino más bien un aprendizaje para la vida, reconociendo que las emociones nos acompañan y abarcan por completo, de allí dar sentido a cada una de nuestras experiencias.

Cabe resaltar que algunos estudios han analizado las características y las incidencias de la inteligencia emocional en el contexto educativo, basados en los estudios realizados por otros investigadores (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003; Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2022) ofrecen una visión científica sobre la inteligencia emocional, indican que a pesar de que múltiples libros, revistas y manuales han hablado sobre la importancia de la promoción de la inteligencia emocional, pocos datos científicos han avalado sus efectos beneficiosos en el aula. Se destacan y se enumeran datos empíricos sobre la influencia de la inteligencia emocional en el contexto escolar.

Por otra parte, investigaciones han indagado sobre la relación existente entre la inteligencia emocional, la resolución de conflictos y la convivencia escolar (Azañedo, 2020; Camacho et al. 2017). En estas investigaciones se pudo reconocer la influencia de la inteligencia

emocional en la convivencia escolar, lo que a su vez muestra la importancia de la potenciación de las habilidades emocionales de los estudiantes a favor de los procesos de interacción en la escuela y la familia.

Agregando a lo anterior, Rodríguez (2015) indagó acerca de la percepción de los niños en cuanto a la forma como consideran que la inteligencia emocional influye en la resolución de conflictos. Este concluyó que las competencias emocionales desempeñan un papel primordial ante situaciones comunes como el enojo, la tristeza o la alegría; se reflejan en el rostro, el cuerpo, el comportamiento y el estado de salud de los estudiantes, en ese vivir con nosotros mismos que permite proyectar la capacidad de desarrollar una postura empática y asertiva con lo que vive el otro, así la interrelación con compañeros, el entorno familiar, los comportamientos agresivos, la capacidad de estudio y el rol del maestro, están permeados por la inteligencia emocional .

De lo anterior se hace fundamental estudiar cómo los niños perciben y manejan su inteligencia emocional para educarla positivamente, a través de estrategias y acciones que aporten a la convivencia escolar y por su parte a la resolución de conflictos en el contexto escolar.

6. Marco legal

A causa de las múltiples situaciones de violencia y conflicto en los entornos educativos y la necesidad de abordar y prevenir situaciones de violencia escolar en las instituciones educativas se han creado los comités de convivencia escolar a través de la ley 1620 de 2013 así mismo el Decreto 1965 de 2013, establece mecanismos para la implementación de los manuales de convivencia e incluyen algunas directrices y la Ley 1098 de 2006 establece los derechos de

niños, niñas y adolescentes en Colombia, consideramos de gran importancia abordar en este trabajo de grado.

La ley 1620 de 2013: Establece como herramienta del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los Derechos Humanos que “aplica a todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional “(Ley 1620, 2013, Título 1 Artículo 2)

La presente resolución Define roles y funciones del comité nacional de convivencia escolar, de los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar y de los comités escolares de convivencia (Ley 1620, 2013, Capítulo 2)

Se establece la obligatoriedad de conformar un comité de convivencia escolar encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar conformado por el presidente que sería el Director o rector o el docente que lidere procesos de convivencia y en centros educativos donde no se cuente con integrantes para el comité, será conformado por el representante de docentes, el presidente el consejo de padres de familia y el representante de los estudiantes, se reunirán de forma bimestral o cuando exista algún caso que lo amerite y deberán emitir un acta de la reunión, debe garantizar el derecho a la intimidad y confidencialidad (Ley 1620, 2013 Capítulo 3 artículo 23, 24, 26) y(Decreto 1965 de 2013 Capítulo III)

“El Manual de Convivencia deberá ser construido, evaluado y ajustado por la comunidad educativa integrada por los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, bajo la

coordinación del Comité Escolar de Convivencia.” (Ley 1620, 2013, Título III Artículo 29, párrafo 2)

Hacen parte de las acciones de prevención: La identificación de los riesgos de ocurrencia y de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar, a partir de particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar, El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar.

Acciones de prevención; Se consideran acciones de prevención las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa. Hacen parte de las acciones de prevención:

1. La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos

2. El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos;

3. El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y

reproductivos A través de la presente resolución se clasifican 3 grupos de situaciones que afectan la convivencia escolar (Ley 1620, 2013, Título IV Capítulo II Artículo 40).

De acuerdo con la presente resolución se clasifican 3 diferentes tipos de situaciones de conflicto escolar así:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones Tipo II. Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

Situaciones Tipo III. Situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente. (Ley 1620, 2013, Título IV Capítulo II Artículo 40).

Decreto 1965 de 2013: Reglamenta y establece los mecanismos para la implementación de los manuales de convivencia en las instituciones educativas, incluyendo directrices para la prevención y manejo de conflictos escolares y establece la necesidad de inclusión de componentes de promoción, prevención y seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar (ley 115 de 1994)

Se recomienda la actualización de manuales de convivencia incluyendo aspectos como:

1. Las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, las cuales deben ser identificadas y valoradas dentro del contexto propio del establecimiento educativo.
2. Las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
3. La clasificación de las situaciones consagradas el artículo 40 del presente decreto.
4. Los protocolos de atención integral para la convivencia escolar de que tratan los artículos 42, 43 y 44 del presente decreto.
5. Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran.
6. Las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del Manual de Convivencia a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes.

Con respecto a la orientación escolar, esta se hará a través de docentes orientadores pertenecientes a las plantas globales de las entidades territoriales certificadas, también se establecerán alianzas estratégicas a través de convenios con instituciones de educación superior para que los estudiantes en el último semestre de carreras de psicología, psiquiatría y programas afines realicen sus prácticas de orientación escolar en los establecimientos educativos.

Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia, aunque no se centra exclusivamente en el entorno escolar, esta ley es fundamental porque establece los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia, incluyendo su derecho a un desarrollo integral que abarca el bienestar emocional y psicológico.

Se establecen algunos derechos como: derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad, lo cual supone condiciones de cuidado, protección, alimentación nutritiva, acceso a servicios de salud, educación (Ley 1098 de 2006 Título I Capítulo II artículo 17)

Así mismo tendrán derecho a la integridad personal a ser protegidos de acciones o conductas que causen daño, sufrimiento físico, sexual o psicológico, tiene derecho a la protección contra el maltrato y abuso de toda índole por parte de sus padres de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. (Ley 1098 de 2006 Título I Capítulo II artículo 18)

7. Método

El enfoque cualitativo es utilizado en investigaciones educativas ya que permite comprender y conocer fenómenos a partir de la realidad del contexto. Afirman Hernández et al. (2014), que el enfoque cualitativo puede entenderse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones como observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Este enfoque es naturalista, ya que estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos naturales y cotidianos, y es interpretativo, porque busca comprender los fenómenos según los significados que las personas les atribuyen.

la investigación cualitativa se caracteriza por comprender la realidad socioeducativa desde la perspectiva de los individuos involucrados, es decir, a partir de cómo ellos perciben su propio entorno (Gurdián-Fernández, 2007). De este modo, se lleva a cabo una investigación enmarcada en el enfoque cualitativo hermenéutico interpretativo, siendo la hermenéutica un método de comprensión e interpretación de la realidad de los seres humanos, la cual busca encontrar y descifrar de manera asertiva el lenguaje verbal y no verbal, manteniendo su particularidad en el contexto del cual forma parte (Gurdián-Fernández, 2007), en este caso identificar las percepciones individuales de los estudiantes sobre sus propias emociones en situaciones de conflicto escolar.

7.1 Participantes

Los actores participantes de esta investigación son 32 estudiantes de grado 3-4 de la institución educativa Monseñor Ramón Arcila de Cali, sede Alfonso Reyes Echandía, los cuales se seleccionaron teniendo en cuenta las edades entre los 8 y 10 años y similitudes en cuanto al contexto y condiciones sociales. Al parecer en la investigación cualitativa, el tamaño de la muestra no se conoce al inicio, sino sólo cuando la indagación ha culminado. El diseño de muestreo guía la manera en que se comienza a buscar a los participantes, pero su integración se realiza de forma interactiva, conforme a la información que emerge durante la investigación (Martínez-Salgado, 2012). Del mismo modo, Patton (como se citó en Martínez-Salgado, 2012, p.616), explica que la lógica que orienta y determina la potencia de la muestra, reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación.

7.2 Técnicas de recolección de la información

La investigación cualitativa utiliza métodos de recolección de datos no estandarizados, enfocándose en captar las percepciones, perspectivas y puntos de vista de los participantes, incluyendo sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. Este método implica formular preguntas generales y abiertas, y recopilar información mediante el lenguaje escrito, verbal, no verbal y visual (Otero Ortega, 2018).

Refiere Gurdíán-Fernández (2007) que, en la investigación cualitativa, tanto la investigadora como el investigador actúan como instrumentos adicionales en el proceso. Este tipo de investigación sugiere establecer relaciones cercanas entre los investigadores y los sujetos, así como con los fenómenos estudiados, para alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, determina que las técnicas cualitativas tienen como propósito la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja. Lo complejo de estas técnicas cualitativas, es que se requiere hacer uso de varias de ellas en una misma investigación.

Basados en lo expuesto anteriormente, se pretende hacer uso de la observación participante y la entrevista cualitativa semiestructurada como instrumentos para recolectar la información. Estas técnicas se caracterizan por aportar a la investigación el conocimiento detallado acerca de las interpretaciones de los sujetos participantes de la realidad educativa (Gurdíán-Fernández, 2007).

7.3 Observación Participante

La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa que consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta y no estructurada. Se alarga en el

tiempo y no se utilizan ni matrices ni códigos estructurados previamente, sino que se hace a partir de la inmersión en el contexto (Gurdián-Fernández, 2007).

Taylor y R Bogdan (1984) afirman que la observación participante es la metodología principal para el método cualitativo, involucra en la interacción social entre el investigador y los informantes y proporciona una comprensión más profunda y rica de las dinámicas y las relaciones, además permite recoger datos de una forma no invasiva.

Melville Dalton (1964,) afirma que la formulación de la hipótesis debe surgir de una comprensión más profunda que se obtiene mediante la observación participante ya que no se puede definir la hipótesis hasta que no se haya acercado a la situación, una hipótesis es una conjetura bien fundada y la idea es que no se convierta en obligatoria así mismo no debemos sorprendernos de que el escenario no es como pensábamos que era y encuentre que no es conveniente para enrutarse sus objetivos.

Geer (1964) recomienda no aferrarse a un interés sino explorar a través de la observación reconociendo que es necesario explorar los fenómenos como ellos ocurran permitiendo a los investigadores enfocarse en lo que realmente está sucediendo lo que puede llevar a descubrimientos más auténticos y significativos durante la observación ya que si no se involucra en el estudio no podrá indagar sobre cual línea es más viable.

Según aduce Malinowski (2001) se sugiere al investigador familiarizarse con la vida cotidiana para lo cual es necesario construir relaciones de confianza lo que permite una comprensión más rica y matizada del contexto, el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso y establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.

Según Taylor y R Bogdan (1984) La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Capturan no solo lo que se observa sino también las interacciones, se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como, por ejemplo, encuentros sociales y conversaciones

7.4 Entrevista semiestructurada

Señalan Hernández et al (2014) que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 403). Estas estarán orientadas a precisar conceptos y a obtener información sobre el manejo de las emociones que perciben los estudiantes en situación de conflicto escolar. La entrevista es una herramienta fundamental en la investigación social y su valor radica en la profundidad de los datos. La entrevista semiestructurada es una combinación de la entrevista estructurada y no estructurada, es un tipo de entrevista apta para cualquier proceso de selección, es flexible, requiere de preparación, pero también de cierta improvisación, siguen el modelo de una entrevista entre iguales e implica no solo obtener respuestas sino saber hacer las preguntas.

La entrevista semiestructurada también llamada entrevista a profundidad, permiten al investigador profundizar en las perspectivas de los entrevistados, mientras que las entrevistas estructuradas tienen un formato rígido que no permite al entrevistador obtener más detalles si se le da la oportunidad.

La entrevista a profundidad o semiestructurada debe contener los temas que deben cubrirse de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir se trata de un esquema de puntos a tratar, pero no es estrictamente siguiendo un orden ni una estructura predeterminada

Según Weiss (1994) el guion debe incluir preguntas asociadas a pensamientos y sentimientos incluyendo temores, preocupaciones, esperanzas, gratificaciones de las personas involucradas relacionadas con el tema objeto de investigación así mismo recomienda señalar que los borradores del guion de entrevista hay que probarlos sobre el terreno, a través de entrevistas piloto; y que los guiones de entrevista, incluso probados

Adicionalmente Weiss (1994) recomienda la importancia de no perder de vista el problema de estudio y el informe teniendo en cuenta que se debe dar respuesta al problema al final de la investigación en concordancia con las ideas nacidas de la literatura conocida, de los estudios previos y de la experiencia del investigador.

7.5 Análisis de la información

Considera Graham Gibbs (2007), que los datos cualitativos están esencialmente cargados de significado, pero también son diversos, estos no se pueden medir, pero si poseen diferentes formas de comunicación verbal, no verbal, así como de comportamiento de las personas. Este asevera que la forma más común para analizar datos cualitativos es el texto, ya que la mayoría de los audios y videos también se transforman en texto para ser analizados, en consecuencia, se utilizará la transcripción para el análisis de la información, ya que es una forma sencilla de registro.

Adicional a lo anterior en la investigación cualitativa no hay separación entre la recogida de datos y su análisis, esta se realiza de manera simultánea. El análisis puede y debe comenzar en el campo, se puede realizar el análisis a medida que se recogen los datos del entrevistado (Graham Gibbs, 2007).

Por otra parte, Gurdían-Fernández (2007), enfatiza que “el proceso de análisis cualitativo, en general, consta de cuatro etapas: la determinación de unidades de análisis, la categorización/codificación, establecer posibles explicaciones o conjeturas y la lectura interpretativa de los resultados” (p.242). En este sentido cabe destacar la importancia de realizar un análisis sistematizado, ordenado, que garantice la aplicabilidad y consistencia de los resultados.

7.6 Consideraciones éticas

Cuando se trabaja con seres humanos, es esencial involucrarlos e informarles sobre el propósito de las investigaciones. Es obligatorio llegar a un consenso con los demás miembros del equipo y con las personas que forman parte de la muestra del estudio sobre sus objetivos y posibles repercusiones futuras. No hacerlo puede resultar en un uso inapropiado de los datos recolectados. (González et al., 2011). Esto indica la importancia de explicar a los participantes que el uso de la información va a ser reservada y tratada con confidencialidad y que la misma será utilizada con discreción y respeto, preservando la dignidad. Por otro lado, se debe manifestar que la información de los participantes quedará en el anonimato y que en caso de la investigación fuese a ser comunicado, será modificado en los aspectos que pudiesen conllevar alguna posible identificación de los participantes. Adicionalmente se hace necesaria un permiso al rector de la institución para intervenir en la población. Todo lo anterior se pretende implementar a lo largo de la investigación.

8. Resultados

Partiendo del enfoque cualitativo, sobre el cual se desarrolló esta investigación, se presentan los hallazgos provenientes de una observación participante y una entrevista semiestructurada. La observación participante por su parte da respuesta al objetivo específico

que atiende a caracterizar estrategias y mecanismos que usan los estudiantes para manejar sus emociones. En cuanto a la entrevista semiestructurada atendió a los objetivos específicos de describir las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias emocionales relacionadas con los conflictos escolares y recopilar soluciones a los conflictos escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.

Los resultados se determinaron a través de un formato para la observación, el cual se aplicó en la institución educativa y se trabajó con una muestra de 32 estudiantes de grado 3-4 con edades entre los 8 y 10 años, los cuales presentan similitudes en cuanto al contexto y condiciones sociales y un formato de entrevista el cual se aplicó a 15 estudiantes de grado 4-4 ya que, a causa de tiempo, esta se realizó en el siguiente año (2025), cuando los estudiantes ya estaban cursando grado cuarto. A continuación, se presentan los hallazgos en cada caso.

En esta sección, se considera el objetivo de caracterizar estrategias y mecanismos que usan los estudiantes para manejar sus emociones, para lo cual se tuvo en cuenta 8 secciones de observaciones en el grado 3-4 de la IE Monseñor Ramón Arcila – sede Reyes Echandía, las cuales se realizaron dentro de la jornada escolar, haciendo una descripción del ambiente general de la clase específicamente de situaciones de conflicto entre los estudiantes y a partir de allí se hizo un análisis exhaustivo de la información teniendo en cuenta 4 categorías tal como se indica en la tabla a continuación.

Tabla 1.*Estrategias y mecanismos para manejar las emociones*

	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
Análisis	Interacciones entre estudiantes	Reacciones emocionales de los estudiantes	Manejo del conflicto	Participación de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Abreviaturas utilizadas*

Observación 1	Obs.1
Observación 2	Obs.2
Observación 3	Obs.3
Observación 4	Obs.4
Observación 5	Obs.5
Observación 6	Obs.6
Observación 7	Obs.7
Observación 8	Obs.8

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que este formato de observación se aplicó con el consentimiento del rector de la institución educativa. Para mantener el anonimato, no se mencionan los nombres de los

estudiantes en las observaciones, se mencionan las palabras: estudiantes, niño, niña, educando, compañero, compañera. Asimismo, cada una de las observaciones tienen asignado un código para su mención en el desarrollo de los resultados, como lo muestra la tabla.

Finalmente, como estrategia de triangulación las dos investigadoras analizaron la información de manera independiente y luego en conjunto analizaron y definieron la categorización apropiada en cada caso.

8.1 Caracterización de las estrategias y mecanismos

Referente al objetivo relacionado con la caracterización de las estrategias y mecanismos que usan los estudiantes para manejar sus emociones, a continuación, se presenta la interpretación de los hallazgos de acuerdo con las categorías encontradas en la revisión de la literatura realizada: Interacciones entre estudiantes, reacciones emocionales, manejo del conflicto y participación de los estudiantes.

8.2 Interacciones entre estudiantes

Se pudo encontrar que, en todas las observaciones realizadas, aunque los estudiantes tienen momentos de interacciones positivas, fueron más los momentos de conflicto que demuestran interacciones negativas entre ellos. En este apartado, se encuentran varias subcategorías expuestas posteriormente.

8.3 Falta de comunicación efectiva y respeto hacia los límites personales

En particular las interacciones negativas muestran que existe una falta de comunicación efectiva. Un estudiante grita “¿Quién me presta un lapicero?” nadie le respondió, este vuelve a hacer la misma pregunta y nadie responde. (Obs.1) el niño recibió indiferencia por parte de sus compañeros. En otro caso, una estudiante le pregunta a su compañero “¿por qué le sacas las

habichuelas al arroz, está muy rico”, el otro le grita “pues porque no me gustan, sapa, metida”. Todo esto demuestra una falta de comunicación asertiva entre los estudiantes.

También se evidenció que los estudiantes muestran falta de respeto hacia los límites personales. Un estudiante dice “profe un compañero, me está pegando papelitos” (Obs.2). De la misma manera, “en el descanso hay un grupo de 4 niñas sentadas comiendo su lonchera, cuando pasa un compañero de ellas corriendo y le arrebató las papitas a una de las niñas, esta se levanta, lo persigue y le quita sus papitas” (Obs.2). También una estudiante dijo “profesora estoy muy aburrida con mi compañera porque siempre viene a mi puesto y coge mis cosas sin permiso, hoy me enojé mucho la empujé por atrevida”. Estos incidentes muestran interacciones problemáticas que indican que existe una falta de entendimiento sobre los límites y el respeto hacia los demás.

8.4 Agresión física

Se presenciaron interacciones problemáticas y de malentendido que desencadenaron en agresiones físicas. “un estudiante le pega en la cabeza a su compañero que está sentado delante de él. El niño agredido se levanta y le pega una patada al otro” (Obs.4). Adicionalmente, una niña dijo “profe, él se me tiró encima cuando subimos, yo estaba sentada en mi puesto y él vino y se me montó encima, me dio mucha rabia y le pegué y le dije asqueroso” (Obs.4). En otro suceso un estudiante empuja a su compañera por un puesto (Obs.3). por último, un estudiante manifestó a la docente: “profe, mire que yo estaba en la fila y un compañero me pegó un calvaso (palmada en la cabeza en la cabeza) y yo no le estaba haciendo nada a él” (Obs.2). Todos los sucesos anteriores muestran una dinámica de conflictos y malentendidos, que terminan en acciones violentas y de agresión física entre estudiantes.

8.5 Falta de empatía

Se demostró que existe falta de empatía y de consideración hacia los otros. Una estudiante dijo “profe, mire que una niña encerró en el baño a mi amiga y no le quiere abrir la puerta” (Obs.4). En otro caso un estudiante alto se ubica en una posición que impide que otro más bajito vea la película (Obs.7) Durante la elaboración de unas tarjetas, un estudiante le presta a un compañero su escarcha roja y este se la gastó toda (Obs.6) Estos comportamientos indican una falta de empatía al no considerar cómo sus acciones afectan a los demás.

8.6 Exclusión y aislamiento

Se presentaron casos de exclusión y aislamiento, como cuando la docente organizó a los estudiantes en grupos de 4 para realizar una actividad, un estudiante quedó solo y un compañero se enfrentó a este con la expresión “acá no se va a hacer, usted es muy bruto” (Obs.5) En otro evento, la docente le pidió a los niños realizar equipos de 3 y 4 integrantes, mientras tanto, en un rincón del aula, dos niños murmuran y observaban a sus compañeros trabajando, sin embargo no se quisieron unir a ningún grupo (Obs.5). Finalmente, en otro suceso la profesora eligió a un niño que es más extrovertido como capitán y un niño del grupo dijo “ay no profe, usted escogió al más bobo, vamos a perder”. Estos casos evidencian claramente momentos de exclusión y aislamiento en el aula, lo cual puede impactar negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes.

8.7 Reacciones emocionales

Se pudo ver un cambio emocional positivo en cuanto al estudiante que gritó para pedir un lapicero (Obs.1), su reacción inicial fue de tristeza al no recibir ayuda; sin embargo, al seguir el consejo de la profesora y lograr lo que necesitaba, mostró una sonrisa.

Un estudiante reaccionó con timidez al tener que acercarse a un grupo donde inicialmente experimentó exclusión, finalmente su reacción fue de enojo al recibir un comentario despectivo de otro compañero (Obs.5). Asimismo, se evidenciaron otros casos donde los estudiantes reaccionaron con enojo e incluso con violencia y agresión física frente a diferentes tipos de situaciones: un estudiante respondió groseramente a su compañera cuando esta le preguntó: “¿por qué le sacas las habichuelas al arroz, está muy rico” (Obs.1). En otro caso una niña reaccionó al arrebató de su corrector con enojo al empujar a la compañera (Obs.3) Son evidentes los casos de enojo y violencia, en otro evento, un estudiante le pega en la cabeza a su compañero que está sentado delante de él. El niño agredido se levanta y le pega una patada al otro, el niño que fue agredido por su compañero, manifestó su enojo al levantarse para golpear a su agresor.

También se presentaron casos donde los estudiantes reaccionaban con sentimientos de frustración y vergüenza, por ejemplo, en el conflicto por las habichuelas (Obs.1) el estudiante que responde groseramente después de la intervención docente se ve obligado a pedir disculpas, lo que puede generar sentimientos de frustración o vergüenza. En el caso del niño que fue llamado por la docente tras el incidente con los papelitos (Obs.2) muestra una reacción emocional negativa (arrugar la cara y bajar la mirada), lo cual puede indicar sentimientos de vergüenza o arrepentimiento. También la frustración se evidenció claramente cuando un estudiante siente que su material (escarcha roja) ha sido mal utilizado (Obs.6). En el suceso del niño que cambió las crispetas (Obs.7) también es un claro ejemplo de frustración y descontento por la injusticia cometida. La niña que se quejó “profe, mire que mi compañero me hizo fuck you porque no le quise prestar mi corrector” (Obs.8) pudo haber sentido frustración y el niño al recibir el llamado de atención de la maestra muestra vergüenza y desagrado al agachar la cabeza y torcer los ojos.

8.8 Manejo del conflicto

Es evidente que en todos los casos la docente cumplió un papel fundamental como mediadora en todas las situaciones de conflicto presentadas. Su enfoque proactivo incluyó corregir comportamientos inadecuados, como lenguaje grosero o actos de agresión, e impulsar soluciones respetuosas, como las disculpas y la comunicación asertiva.

Su llamado de atención y explicaciones sobre el respeto hacia los demás fueron fundamentales para intentar corregir comportamientos inapropiados, como cuando un niño se levantó a donde su compañera y le quitó el corrector sin pedir permiso ni prestado (Obs.2) o cuando un niño le arrebató las papitas a su compañera justificando que es un juego (Obs.2). En otro caso, la maestra aborda el comentario despectivo de un estudiante “acá no se va a hacer, usted es muy bruto” (Obs.5) Esto demuestra el enfoque proactivo que la docente utilizó para enseñar sobre el respeto y el buen trato y mediar el conflicto, la maestra utilizó cada conflicto como una oportunidad para enseñar a los estudiantes sobre el respeto y cómo interactuar adecuadamente, esto es clave para desarrollar habilidades sociales entre ellos.

Aunque la maestra actuó como mediadora en cada situación conflictiva, fomentando la comunicación entre los estudiantes, guiándolos hacia soluciones más apropiadas y les enseña la importancia de hablar sobre sus problemas en lugar de actuar impulsivamente, es importante notar que los estudiantes inicialmente recurren a la agresión como método de resolución. Por ejemplo, una estudiante manifiesta “profesora estoy muy aburrida con mi compañera porque siempre viene a mi puesto y coge mis cosas sin permiso, hoy me enojé mucho la empujé por atrevida” (Obs.3), lo cual muestra que los estudiantes aún tienen dificultad en el manejo adecuado del conflicto. Esto también es evidente en el caso de un estudiante que empuja a su

compañera por un puesto (Obs.3), la docente interviene y el niño pide excusas de mala forma, lo cual indica también que aún hay resistencia al aprendizaje del manejo adecuado del conflicto.

En general, se encontró que los estudiantes carecen de técnicas de resolución pacífica de conflictos, mediación entre pares y habilidad de gestionar sus diferencias de manera efectiva y respetuosa.

8.9 Participación de los estudiantes

En esta categoría se encontró que la mayoría de los estudiantes participan activamente de las actividades académicas, lo cual es positivo. Algunos se involucraron activamente en actividades como en el ensayo del baile, (Obs.3), en la formación de equipos de trabajo (Obs.5), en la realización de las tarjetas de navidad (Obs.6) y en el espacio para ver la película (Obs.7)

Se presentaron espacios para conversaciones informales, como en el restaurante escolar (Obs.1) que reflejan la necesidad de socialización asertiva entre los niños. Aunque se evidencian momentos en los que inicialmente los estudiantes reaccionan con agresión, al final muestran disposición para disculparse y entender el impacto de sus acciones, tal como el estudiante que empujó a su compañera, luego le pidió excusas de mala gana, pero finalmente tuvo un cambio de actitud positivo (Obs.3)

Pocos estudiantes mostraron desinterés y frustración en diferentes sucesos, por ejemplo, la estudiante que lanzó la expresión “que pereza profe, yo quería seguir jugando con mis compañeros” (Obs.6), la que gritó “profesora yo no sé hacer eso, no quiero hacer una tarjeta, yo quiero dibujar” (Obs.6) o la que otra niña manifestó llorando que no hizo la tarjeta porque en su casa nunca celebran la navidad (Obs.6)

Hubo momentos en que la participación de los niños se vio afectada, como cuando la docente indicó a los estudiantes formar equipos de 4, este se quedó sin grupo y un compañero lanzó una frase excluyente “acá no se va a hacer, usted es muy bruto” (Obs.5). En otro suceso, dos estudiantes en un rincón del aula observaban a sus compañeros trabajando y aparentaban sentirse excluidos porque no fueron elegidos para unirse a ningún grupo (Obs.5) lo que indica que no todos tenían la misma oportunidad de participar. Este tipo de sucesos de exclusión afectan la disposición y motivación a la hora de participar en las actividades escolares, así también muestran la falta de conexión y empatía por parte de algunos estudiantes.

A continuación, se presenta análisis desde una perspectiva cualitativa, partiendo de diferentes categorías de estudio que corresponde a las dimensiones del bienestar socioemocional que se evidencian en los niños de cuarto de primaria de la Institución Educativa I.E Monseñor Ramon Arcila.

Se llevan a cabo entrevistas de manera virtual, en las cuales se formulan a los niños las preguntas previamente diseñadas. Las sesiones se graban a través de la plataforma Zoom. Posteriormente, se procede a transcribir las entrevistas utilizando la herramienta de inteligencia artificial Meta AI para agilizar este proceso. Una vez finalizadas las transcripciones, se inicia el análisis de la información, tomando como referencia las categorías identificadas durante la revisión de la literatura.

Con el objetivo de garantizar la confidencialidad y proteger la identidad de los estudiantes participantes en el estudio, se asignaron identificadores anónimos. De esta manera, cada estudiante fue designado con un código único: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10. Este enfoque asegura que los datos personales de los participantes permanezcan resguardados, al mismo tiempo que se facilita el análisis y la referencia a sus respuestas.

El proceso de análisis de las entrevistas se realizó siguiendo el formato de entrevista semiestructurada previamente establecido. Este formato incluye un conjunto de preguntas organizadas en grupos, cada uno de los cuales corresponde a dimensiones específicas identificadas en los relatos de los participantes. Estas dimensiones reflejan aspectos clave que emergieron de las narrativas y que presentan coincidencias con la categoría analizada en el estudio.

A continuación, se presentan el análisis de las dimensiones identificadas según las respuestas proporcionadas por los participantes.

8.10 Percepción de los estudiantes frente a sus experiencias

En este aparte se busca dar respuesta al objetivo de describir las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias emocionales relacionadas con los conflictos escolares para la cual analizamos las dimensiones de conciencia de sí mismo y conciencia de los otros.

8.11 Conciencia de sí mismo

Todos los estudiantes expresaron sentirse a gusto con su experiencia en el colegio. A través de sus respuestas, se evidencia que el ambiente escolar les genera una sensación de comodidad y satisfacción, también se resalta que lo que más les gusta del colegio son las actividades deportivas y recreativas. E1 mencionó que lo que más le gusta es: *“Mis compañeros y jugar fútbol”*, mientras que E2 expresó: *“Jugar, hablar y estudiar”*. E4 destacó: *“Me gusta jugar fútbol, hacer mis tareas”*, y E5 simplemente afirmó: *“Jugar fútbol”*. Por su parte, E8 relacionó su gusto por *“La cancha y el colegio”*. Por otra parte, también relacionan que les gusta aprender. E3 señaló: *“Que puedo aprender, y que salimos a descanso”*, E6 expresó: *“Estudiar y aprender”*, y E7 coincidió al afirmar: *“A mí me gusta estudiar”*.

También destacaron la importancia de la interacción con los docentes como un aspecto que les gusta del colegio. E9 mencionó: *“Me gusta cuando estoy con el profesor porque nos enseña”*, De manera similar, E10 expresó: *“Los profes”*. Por otra parte, varios estudiantes mencionaron que lo que menos les gusta del colegio son las peleas y los insultos. Por ejemplo, E2 señaló: *“Las peleas”*, mientras que E5 afirmó: *“No le gustan las peleas”*. De manera similar, E6 expresó: *“No le gustan los insultos”*. Así mismo señalan como desagradable los comportamientos y lenguaje Inapropiado: como el uso de palabras groseras y comportamientos ofensivos. E8 destacó: *“Las palabras groseras”*. Además, E4 mencionó: *“Cuando recochan mucho”*, Adicionalmente algunos estudiantes hicieron referencia a la forma en que los profesores les llaman la atención. E3 mencionó: *“Los regaños”*, y E7 expresó: *“No le gusta cuando los profes regañan”*.

En cuanto a las percepciones de los niños frente a lo que les gusta de los profesores un grupo de estudiantes expresó sentimientos de agrado, empatía y aprecio hacia sus profesores. E1, E2, E3 y E5 manifestaron sentir agrado, empatía, cuidado y protección por parte de sus docentes. Con respecto a lo que no les gusta algunos estudiantes señalaron aspectos que les generan incomodidad o desagrado. E4 mencionó: *“No me gusta que te den poco tiempo”*. E7 expresó: *“No me gusta que sean regañones”*, E9 comentó: *“Son enojones”*.

8.12 Conciencia de los otros

La mayoría de los estudiantes, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9 y E10, expresaron sentirse apoyados y acompañados por sus compañeros en momentos de tristeza. Los niños valoran algunas acciones como gestos de apoyo y consuelo. Por ejemplo, E3 mencionó: *“Me preguntan por qué, me dicen cosas bonitas”*, mientras que E5 expresó: *“Me dicen que no esté triste y me hacen reír”*.

Así mismo consideran de gran valor las invitaciones a jugar o a participar de diferentes actividades recreativas, E8 señaló: *“Me invitan a jugar”*. También resaltan las muestras físicas de apoyo como: abrazos. E1 comentó: *“Algunos me abrazan y otros se burlan”*. Varios estudiantes mencionaron que sus compañeros ponen en conocimiento de la profesora su estado emocional, lo que permite recibir palabras de consuelo y atención por parte de los docentes.

Los estudiantes E2, E3, E4, E5, E7 y E10 compartieron diversas acciones que les gustaría recibir de sus compañeros para sentirse mejor en momentos de tristeza o malestar. Sus respuestas destacan la importancia de la atención, el buen trato y las muestras de afecto, otro grupo de estudiantes resaltaron la importancia de ser tratados con respeto y amabilidad. E2 mencionó: *“Con buen trato”*, Por su parte, E3 expresó: *“Que empiecen a jugar conmigo, y que me pregunten cosas como ¿por qué estoy triste?”*.

Algunos estudiantes mencionaron que les gustaría que sus compañeros les ayudaran a sentirse mejor a través de acciones que les provoquen risa o diversión. E5 dijo: *“Que me hagan cosquillas”*, mientras que E7 y E10 coincidieron en que les gusta cuando sus compañeros los hacen reír. Otro aspecto mencionado fue la necesidad de evitar comportamientos que generen malestar. E4 expresó: *“No recochar tanto”*.

Algunos estudiantes mencionaron que sus compañeros suelen ser compasivos y solidarios cuando alguien está triste. E5, E7, E8, E9 y E10 coincidieron en que, en general, los niños se acercan a preguntar qué pasó y tratan de animar al compañero triste invitándolo a jugar. Por ejemplo, E3 expresó: *“Que empiecen a decirnos que, porque está triste, que juguemos y ya”*, Sin embargo, no todos los estudiantes perciben que sus compañeros actúen de manera solidaria. E1 mencionó: *“A veces hay algunos compañeros que no les importa si alguien está triste o aburrido, no les importa nada”*.

Otros estudiantes señalaron que, en lugar de apoyar, algunos compañeros reaccionan con burlas o comportamientos inapropiados. **E2** describió: *“Algunos le empiezan a joderlo, o a joderlo en forma de, o sea, de chiste, o sea, para que él ría, o algo así”*, De manera similar, **E4** comentó: *“Ellos se quedan recochando. O sea, como burlándose. Ellos se colocan a recochar como burlándose”*. En otros casos, los compañeros intentan consolar al estudiante triste, aunque de manera poco cálida. **E6** mencionó: *“Le dice que no llore porque nadie le está haciendo nada, y ya no más”*.

Los estudiantes compartieron diversas recomendaciones dirigidas a aquellos compañeros que suelen ser indiferentes o poco empáticos. Varios estudiantes destacaron la importancia de dar palabras de ánimo y apoyo a quienes están tristes. **E1** mencionó: *“Deberían dar palabras de ánimo”*, Algunos estudiantes recomendaron la importancia de evitar burlas y molestias. **E2** expresó: *“Que dejen de recochar”*, mientras que **E6** añadió: *“Deberían ayudarlo a que no se sienta triste, que no lo molesten*. Por otra parte, **E5** recomendó: *“No los molesten”*.

Otros estudiantes recomendaron la solidaridad y el compartir. **E8** dijo: *“Que tienen que compartir”*, y **E10** añadió: *“Que tienen que hacer lo que los compañeros hacen con las personas”*, Adicionalmente, **E7** propone: *“Decirles a los niños que no se sientan mal y que le deben decir a la profesora para que lo lleve a la casa y le hagan un agua de limón”*.

8.13 Recopilar soluciones a los conflictos escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.

En este segmento, se aborda el segundo objetivo de la investigación: recopilar soluciones a los conflictos escolares desde la perspectiva de los estudiantes analizando la dimensión de búsqueda de solución pacífica de conflictos.

8.14 Búsqueda de solución pacífica de conflictos

La mayoría de los estudiantes E1, E2, E3, E6, E7 y E10 muestran una clara preferencia por resolver los conflictos de manera pacífica, utilizando el diálogo como herramienta principal, y buscando la intervención de una figura de autoridad como el profesor para mediar en la situación. Por otro lado, también se presentan respuestas ambivalentes como el estudiante E4 menciona: *"A veces me defiendo y a veces hablo, Así mismo el estudiante E5 expresa: "Hablando, aunque a veces termino peleando".*

Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10 coinciden en señalar a cuatro niños son los que dificultan la convivencia en el entorno escolar, sin embargo, el estudiante E2 añade una reflexión personal: *"Yo soy uno de ellos, a veces".*

Los estudiantes E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8 y E9 exponen que lo que los hace enojar son las burlas, los gritos, las faltas de respeto, los actos de indisciplina, los golpes, el uso de groserías y las agresiones hacia sus amigos. Por otro lado, el estudiante E4 menciona: *"Cuando me inventan algo que yo no hice"*, mientras tanto, el estudiante E10 expresa: *"Que mantienen gritando atrás mío y mantienen desconcentrándome cuando yo estoy poniendo cuidado a la profesora"*.

8.15 Autorregulación

Los estudiantes mencionan que suelen manifestar su enojo a través de emociones como el llanto, el aislamiento o respuestas agresivas. Sin embargo, los estudiantes E1, E5, E7, E8, E9 y E10 destacan que, en esas situaciones, recurren a informar a la profesora. Por otro lado, E2 afirma: *"Si a mí me pegan mis compañeros, obviamente, yo respondo"*, E3 expresa: *"Me separo de él para no pegarle o hacerle cosas así"*, Finalmente, el E4 menciona: *"A veces me defiendo y a veces hablo"*.

Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10 coinciden en afirmar que sus profesores les han brindado herramientas para gestionar esta emoción. Entre las estrategias enseñadas destacan técnicas de respiración, como inhalar y exhalar, para tranquilizarse. Además, los profesores les han transmitido que sentir rabia no es malo, pero es importante controlarla, y que está bien expresar y hablar sobre lo que se siente.

Los estudiantes E2, E4, E5, E7, E8 y E10 demuestran una actitud reflexiva y resiliente cuando las cosas no salen como se esperaba. Por otro lado, E1 responde: *"Lloro"*, E3 afirma: *"Me enoja"*, E6 expresa: *"Me pongo triste"*, y E9 menciona: *"Me da ansiedad"*.

8.16 Enfrentamiento de situaciones personales positivas

los estudiantes mencionan experiencias positivas relacionadas con una buena relación familiar, obtener buenas notas, mantener una buena relación con los profesores y no tener problemas con nadie. destacan que tener una buena relación familiar, superar logros académicos.

Los estudiantes mencionan que les hace sentir orgullosos superar problemas personales, académicos y disciplinarios, obtener buenas notas, ser buenos en matemáticas, no recibir llamados de atención y ser autosuficientes. Además, algunos estudiantes comparten respuestas más específicas: E4 menciona específicamente: *"Cuando me porto bien"*, E3 expresa orgullo por venir a su colegio y tener amigos, E9 también menciona: *"Puedo hablar con todos sin peleas"*, E8 destaca el apoyo de sus padres como algo que lo hace sentir orgulloso.

Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5 y E8 expresan que cuando grandes les gustaría ser futbolistas profesionales. Por otro lado, los estudiantes E6 y E9 mencionan que prefieren ser policías o militares. Además, algunas niñas indican que les gustaría ser bailarinas. En particular, el Estudiante E7 comparte: *"Quiero ser bailarina y doctora de partos"*,

8.17 Habilidades de comunicación

los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9 y E10 mencionan que, en caso de enfrentar una dificultad, acudirían inicialmente a sus padres y luego a sus profesores.

8.18 Dimensión Estrategias escolares existentes

Los estudiantes E1, E3, E4, E5 y E8 destacan el fútbol como una actividad que les divierte. E7 menciona “una actividad relacionada con cometas y lana, E6 destaca “la elaboración de cuadros y carteleras”, E9 menciona “las actividades con computadores.

9. Discusión

La presente investigación buscó comprender cómo los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila - Reyes Echandía perciben la relación entre sus experiencias emocionales y las situaciones de conflicto en el entorno escolar. Los hallazgos revelan una serie de percepciones que reflejan tanto aspectos positivos como negativos en la dinámica emocional y social de los estudiantes, lo que permite analizar cómo estas experiencias influyen en su bienestar emocional y convivencia.

En primer lugar, los estudiantes expresaron sentimientos positivos hacia el colegio, destacando el ambiente escolar como un espacio de comodidad y satisfacción, Roa (2023) refiere el autoconcepto como sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades, es decir desarrollado a través de experiencias y relaciones. Este hallazgo es consistente con estudios previos que señalan que un entorno escolar acogedor y seguro contribuye al desarrollo emocional y social de los estudiantes, actividades como el fútbol, el juego y el aprendizaje fueron mencionadas como fuentes de disfrute, lo que sugiere que las actividades recreativas y académicas son percibidas

como enriquecedoras y motivadoras. Según Rodríguez, (2015) en la actualidad, dentro del ámbito escolar se busca promover entornos más saludables, propicios y seguros para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido el explorar lo que es traer la inteligencia a nuestras emociones nos brinda la posibilidad de poder ser mejores padres, compañeros, docentes y seres humanos así mismo, la interacción con los profesores fue valorada positivamente por algunos estudiantes, quienes los perciben como figuras de apoyo y enseñanza. Desde esta perspectiva los resultados también muestran que, a pesar de la presencia de una docente mediadora en diferentes situaciones de conflicto, los estudiantes no lo manejan adecuadamente. Esto muestra la necesidad de implementar estrategias educativas específicas para mejorar la regulación emocional y la solución pacífica de conflictos, como lo afirman Vicente Riazuelo (2014) y Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022). Igualmente, Casel (2020) recalca que los programas de aprendizaje socioemocional pueden mejorar significativamente en los estudiantes la capacidad para gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera efectiva.

Por otra parte, se identificaron percepciones negativas asociadas a situaciones de conflicto. Los estudiantes mencionaron que las peleas, los insultos y el uso de lenguaje grosero generan malestar y afectan su percepción del entorno escolar. Estas situaciones coinciden con lo reportado por Rodríguez (2015) “Los conflictos no son buenos ni malos, lo bueno o lo malo es la forma de enfrentarlos. Es menester aprender a enfrentar los conflictos positivamente, antes de que escalen a situaciones de agresión y violencia”. Adicional a esto, se observó que la mayoría de los estudiantes reaccionan con enojo, agresión o frustración ante este tipo de situaciones y que, aunque algunos lograban cambiar de actitud después de la intervención de la profesora, en general aplicaban estrategias inadecuadas para regular sus emociones.

Rodríguez (2015) sugiere que las competencias emocionales desempeñan un papel fundamental en la resolución de conflictos y que la falta de control emocional puede afectar la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto concuerda con los hallazgos del estudio, donde se observó que los niños recurren a la agresión antes de intentar resolver el problema de manera asertiva.

Además, los resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes participan activamente en las actividades escolares, algunos presentan desinterés o frustración ante ciertas dinámicas del aula. Esto podría estar relacionado con las dificultades en la regulación emocional y la exclusión social observadas en la investigación. Gajardo y Tilleria (2019) refieren que la inteligencia emocional es clave para potenciar el éxito académico y la participación de los estudiantes, esto muestra la importancia de fortalecer estas habilidades en el entorno escolar. Las burlas y el "recochar" fueron señalados como comportamientos que causan incomodidad, lo que refleja una percepción negativa de ciertas dinámicas sociales entre compañeros. Al mismo tiempo Binaburo y Muñoz (2007) argumentan que un conflicto escolar puede causar tensiones y disfunciones en la comunidad educativa, pero también representa una oportunidad de mejora y crecimiento. Por otro lado, los regaños de los profesores fueron percibidos como experiencias negativas por algunos estudiantes, lo que sugiere que la forma en que los docentes manejan la disciplina puede influir en la relación emocional que los estudiantes establecen con ellos.

Los hallazgos también muestran interacciones negativas entre los estudiantes, caracterizadas por la falta de comunicación efectiva, agresiones físicas, falta de empatía y situaciones de exclusión. Esto coinciden con lo planteado por Acosta et al. (2012), quienes sostienen que la ausencia de habilidades socioemocionales genera dificultades en la interacción positiva, el manejo de impulsos y la comunicación asertiva. En este sentido, la falta de

comunicación efectiva en el aula se evidencia en situaciones como la indiferencia ante un estudiante que solicita un lapicero o respuestas agresivas ante comentarios de sus compañeros. Extremera y Fernández-Berrocal (2013) señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional permite mejorar la capacidad de comprensión y solución de problemas, lo que podría reducir estos incidentes y favorecer un ambiente más armonioso en el aula. Del mismo modo, Goleman (1995) enfatiza que la educación emocional es fundamental para fortalecer la comunicación efectiva y prevenir conflictos en entornos educativos.

Desde la perspectiva de Binaburo y Muñoz (2007), en el ámbito escolar hemos de trabajar a favor de una buena resolución de conflictos, ya que una deficiente o mala resolución conduce a un descenso en la motivación y rendimiento de las personas afectadas, tanto en el profesorado como en el alumnado, y a un deterioro de las relaciones interpersonales entre las diferentes personas de la comunidad escolar implicadas en el conflicto. (pp. 65-66)

En cuanto a las emociones relacionadas con la tristeza, aunque algunos de los estudiantes expresaron que reciben apoyo de sus compañeros a través de palabras de ánimo, invitaciones a jugar o abrazos, es más recurrente la falta de empatía en los resultados, evidenciado en casos donde los estudiantes ignoran las necesidades de sus pares, realizan acciones perjudiciales de indiferencias o incluso burlas cuando están tristes sin considerar las consecuencias; lo que agrava su malestar emocional. Esta dualidad en las respuestas de los compañeros sugiere que, aunque existe una base de empatía, aún hay espacio para fortalecer la capacidad de los estudiantes para responder de manera adecuada ante las emociones de los demás. De acuerdo con Acosta et al. (2012) consideran que analizando el papel que juegan las emociones en la vida del ser humano, es importante estudiar lo que sucede con los niños que se desempeñan en un contexto escolar y que, a causa de sus carencias emocionales, falta de afecto y atención se evidencia una escasa

capacidad para interactuar positivamente con los demás, insuficiente habilidad para manejar y controlar sus impulsos, así como dificultad para desarrollar empatía y establecer comunicaciones asertivas.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que existe la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en este contexto. Gajardo y Tilleria (2019), afirman que la inteligencia emocional favorece el desarrollo de la empatía y la capacidad de establecer vínculos positivos dentro del entorno escolar. Según Bisquerra (2003), la empatía es un componente clave de la educación emocional que permite mejorar la convivencia escolar y reducir los niveles de agresión y exclusión.

Los estudiantes expresaron deseos y expectativas claras para sentirse mejor en el entorno escolar. Entre estas, destacan la necesidad de un trato respetuoso y amable por parte de sus compañeros, así como la inclusión en actividades recreativas y la evitación de comportamientos negativos como las burlas. Estas expectativas reflejan una conciencia de los estudiantes sobre lo que necesitan para sentirse valorados y seguros en su entorno escolar. En este sentido, los estudiantes perciben el humor y la inclusión como herramientas clave para mejorar su estado emocional, lo que coincide con Binaburo y Muñoz (2007), existen diferentes formas de afrontar y solucionar los conflictos, dentro de las cuales se destacan la evitación, la eliminación, la opresión, el consentimiento, la alianza, la negociación, el consenso, el arbitraje y la mediación así mismo los estudiantes reconocieron la importancia de la empatía y la convivencia pacífica. Sugirieron que sus compañeros deberían aprender a "ponerse en los zapatos de los otros" y evitar comportamientos como las burlas.

Algunos estudiantes mencionaron que los profesores deberían involucrarse más para ayudar a los compañeros tristes, lo que refleja una percepción de los docentes como figuras clave

en la resolución de conflictos y el apoyo emocional. Este hallazgo es consistente con la literatura que destaca el rol de los profesores como mediadores en la promoción de un clima escolar positivo. Dado lo anterior, algunos estudios se han propuesto desarrollar programas y proyectos de inteligencia emocional en entornos educativos, encaminados a fortalecer las competencias emocionales en los educandos e involucrando a los docentes. Entre sus hallazgos han demostrado que los estudiantes identifican, manejan y manifiestan asertivamente sus emociones, elementos que conllevan a la construcción de relaciones sociales más saludables al interior de las aulas (Aguaded y Pantoja, 2015; Carbonell et al., 2019; Rojas Monedero, 2020; Vicente Riazuelo, 2014).

Frente al objetivo establecido recopilar soluciones a los conflictos escolares desde la perspectiva de los estudiantes, el cual se respondió a través de la entrevista semiestructurada. En el análisis de las respuestas se pueden encontrar estrategias que ellos proponen o utilizan para resolver conflictos en el entorno escolar. Estas soluciones reflejan no solo su capacidad para enfrentar situaciones de tensión, sino también su comprensión de la importancia de la comunicación, la mediación y la autorregulación. A continuación, se discuten las principales soluciones recopiladas desde la perspectiva de los estudiantes:

Los estudiantes proponen el diálogo como herramienta importante en el manejo de los conflictos. Esta preferencia por la comunicación como primera opción refleja una comprensión temprana de la importancia de expresar sus emociones y escuchar a los demás para llegar a acuerdos. Este hallazgo es consistente con investigaciones que destacan el diálogo como una herramienta clave para la resolución pacífica de conflictos (Johnson & Johnson, 1996). Los estudiantes reconocen que hablar les permite aclarar malentendidos, expresar cómo se sienten y evitar que los problemas escalen.

Además, algunos estudiantes mencionaron que buscan la intervención de una figura de autoridad, como el profesor, para mediar en la situación de conflicto, lo que sugiere que perciben el diálogo como más efectivo cuando está guiado por un adulto. Destacaron la importancia de recurrir a los profesores u otros adultos para resolver conflictos de manera justa y pacífica. Esta tendencia a buscar mediación externa refleja una confianza en las figuras de autoridad como agentes neutrales que pueden ayudar a resolver disputas de manera imparcial. Este hallazgo coincide con estudios que resaltan el rol de los docentes como mediadores en la resolución de conflictos escolares (Cohen et al., 2009). Sin embargo, también sugiere que los estudiantes pueden sentirse inseguros o incapaces de resolver ciertos conflictos por sí mismos, lo que subraya la necesidad de fortalecer sus habilidades de autorregulación y resolución de problemas.

Aunque el diálogo es una opción preferida, en ocasiones los estudiantes recurren a la autodefensa cuando perciben que no hay otra alternativa o cuando se sienten amenazados. Esta dualidad en las respuestas refleja que los estudiantes adaptan sus estrategias según el contexto y su estado emocional. Este hallazgo es relevante, ya que sugiere que, aunque los estudiantes comprenden la importancia del diálogo, también pueden sentirse abrumados por emociones como el miedo o la frustración, lo que los lleva a reaccionar de manera defensiva. Esto sugiere que, a pesar de su disposición al diálogo, los estudiantes pueden carecer de herramientas emocionales para manejar situaciones de alta intensidad emocional. Este hallazgo resalta la importancia de trabajar en habilidades de autorregulación emocional, como la respiración consciente o la pausa reflexiva, para ayudar a los estudiantes a mantener la calma en momentos de conflicto.

En conclusión, los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila - Reyes Echandía perciben una relación clara entre sus experiencias emocionales y

las situaciones de conflicto en el entorno escolar. Mientras que el ambiente escolar y las relaciones positivas con los profesores y compañeros son percibidos como fuentes de bienestar, las situaciones de conflicto, como las peleas, las burlas y los regaños, generan malestar y afectan negativamente su percepción del entorno escolar. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar un clima escolar basado en el respeto, la empatía y la inclusión, así como la necesidad de que los docentes adopten un rol más activo en la mediación de conflictos y el apoyo emocional de los estudiantes. Futuras investigaciones podrían profundizar en estrategias específicas para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y mejorar la convivencia escolar.

10. Conclusión

En resumen, las soluciones propuestas por los estudiantes para resolver conflictos escolares giran en torno al diálogo, la mediación de figuras de autoridad y, en algunos casos, la autodefensa. Estas estrategias reflejan una comprensión incipiente de la importancia de la comunicación y la resolución pacífica de conflictos, pero también evidencian la necesidad de fortalecer habilidades como la autorregulación emocional y la resolución de problemas. Futuras intervenciones podrían enfocarse en proporcionar a los estudiantes herramientas prácticas para manejar sus emociones y resolver conflictos de manera más efectiva, promoviendo así un clima escolar más armónico y respetuoso.

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se identificaron varias limitaciones que es importante reconocer para contextualizar los hallazgos y sugerir mejoras en futuros estudios. Estas limitaciones están relacionadas tanto con la metodología empleada como con el alcance del estudio.

Una de las principales limitaciones fue la dificultad para obtener respuestas objetivas y precisas durante las entrevistas realizadas a los estudiantes. Dado que los participantes eran niños de cuarto grado, su capacidad para expresar sus emociones y experiencias de manera clara y detallada estaba influenciada por su nivel de desarrollo cognitivo y emocional. Para abordar esta limitación, se intentó adaptar el lenguaje de las preguntas, utilizando términos sencillos y ejemplos concretos que fueran comprensibles para los niños. Sin embargo, en algunos casos, fue necesario reformular las preguntas varias veces para asegurar que los estudiantes entendieran lo que se les estaba preguntando. A pesar de estos esfuerzos, existe la posibilidad de que algunas respuestas hayan sido influenciadas por la forma en que se plantearon las preguntas, lo que podría haber limitado la objetividad de los datos recopilados.

Además, se tuvo especial cuidado en no sugerir respuestas a los estudiantes, ya que esto podría haber sesgado sus respuestas. Sin embargo, la naturaleza de las preguntas abiertas y la necesidad de adaptar el lenguaje para que fuera comprensible para los niños pudieron haber introducido algún grado de subjetividad en las respuestas. Esta limitación es común en investigaciones con niños pequeños, pero es importante tenerla en cuenta al interpretar los resultados.

Otra limitación importante fue la falta de inclusión de las perspectivas de otros actores clave en el entorno escolar, como los docentes y los padres de familia. Si bien el foco de la investigación estaba en las percepciones de los estudiantes, la inclusión de las opiniones de los docentes y los padres podría haber enriquecido el análisis al proporcionar una visión más completa de la convivencia escolar y las dinámicas emocionales en el colegio.

Por ejemplo, los docentes podrían haber aportado información valiosa sobre cómo perciben los conflictos entre los estudiantes y cómo manejan las situaciones emocionales en el

aula. De manera similar, los padres de familia podrían haber ofrecido una perspectiva externa sobre cómo sus hijos experimentan y procesan las emociones relacionadas con el colegio. La falta de estas perspectivas limita la comprensión holística del fenómeno estudiado y sugiere la necesidad de futuras investigaciones que incluyan a estos actores.

Finalmente, el tiempo y los recursos disponibles para la investigación también representaron una limitación. Debido a las restricciones de tiempo, no fue posible realizar un seguimiento longitudinal para observar cómo evolucionan las percepciones de los estudiantes a lo largo del tiempo. Un estudio longitudinal podría haber proporcionado información valiosa sobre cómo las experiencias emocionales y los conflictos influyen en el desarrollo socioemocional de los estudiantes a largo plazo.

La presente investigación permitió comprender cómo los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Monseñor Ramón Arcila - Reyes Echandía perciben la relación entre sus experiencias emocionales y las situaciones de conflicto en el entorno escolar. Los hallazgos evidenciaron que, aunque los estudiantes valoran positivamente el ambiente escolar, las actividades recreativas y la interacción con los profesores, también enfrentan situaciones de conflicto que generan malestar emocional, como peleas, burlas y regaños. Estas experiencias negativas resaltan la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, fomentar la empatía y mejorar la convivencia escolar.

Además, se identificó que los estudiantes tienen un interés particular por actividades como el fútbol, lo que sugiere que este deporte no solo es una fuente de disfrute, sino también una oportunidad para promover valores como el trabajo en equipo, el respeto y la autorregulación. Este interés por el fútbol abre una ventana de posibilidades para explorar cómo

las dinámicas deportivas pueden ser integradas en el aula como herramientas pedagógicas para el manejo de emociones y la resolución de conflictos.

Dado el interés de los estudiantes por el fútbol, se propone que futuras investigaciones exploren cómo este deporte, a través de sus normas y reglamentos, puede ser utilizado como una herramienta pedagógica en el aula. Una propuesta concreta es la implementación de dinámicas de gamificación basadas en el fútbol, donde se simulen escenarios de juego y deportivos en el salón de clase. Estas dinámicas podrían diseñarse para abordar aspectos clave como el buen comportamiento, el manejo de las emociones y la autorregulación.

En conclusión, el interés de los estudiantes por el fútbol representa una oportunidad única para innovar en las prácticas pedagógicas y promover el desarrollo socioemocional en el aula. Futuras investigaciones podrían explorar cómo la gamificación basada en el fútbol puede contribuir a mejorar la convivencia escolar, el manejo de emociones y la autorregulación en los estudiantes. Esta línea de investigación no solo enriquecería el campo de la educación emocional, sino que también ofrecería estrategias prácticas y atractivas para los docentes, contribuyendo así a la creación de entornos escolares más inclusivos, respetuosos y emocionalmente seguros.

11. Referencias

- Aguaded, M., & Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119450/2122-4029-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azañedo, M. (2021). Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa de Trujillo [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58982/Aza%C3%B1edo_SMA-SD.pdf?sequence=1
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- Binaburo, J. A., & Muñoz, B. (2007). Aprender a definir los conflictos. En *Educación desde el conflicto, guía para la mediación escolar*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3135/00120122000018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), 61-82. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70601005>
- Caicedo, J. J. (2022). Alcaldía de Santiago de Cali. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/167372/el-comce-se-alista-para-mitigarsituacion-de-violencia-escolar/>
- Cali, O. d. (2019). Alcaldía Santiago de Cali. <https://www.cali.gov.co/publico2/documentos/observatorio/documentos/Comuna14.pdf>
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/2649>
- Carbonell-Bernal, N., Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-Esteban, S., Méndez-Mateo, I., & Ruiz-Esteban, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y Sociedad*, 29, 62-82. https://www.researchgate.net/profile/Noelia-Carbonell-Bernal-Phd/publication/330728808_Creatividad_y_Sociedad_Creatividad_y_emociones/links/5c5182a2a6fdccd6b5d38b32/Creatividad-y-Sociedad-Creatividad-y-emociones.pdf
- Dalton, M., & Universidad de California (Berkeley). Instituto de Relaciones Industriales. (1964). *Hombres que gestionan: Fusiones de sentimiento y teoría en la administración*. J. Wiley; Chapman y Hall.
- Decreto 1965 de 2013 - Gestor Normativo. (s. f.). Gov.co. Recuperado el 19 de septiembre de 2024, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

de la Barrera, M., Donolo, D. S., Acosta, L. S., & González, M. M. (2012). Inteligencia Emocional y Ambientes Escolares una propuesta Psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29223246005.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (s. f.). <https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos>

El país. (2023). <https://www.elpais.com.co/judicial/preocupanamenazas-a-estudiantes-de-colegio-de-cali.html>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>

Fernández, A. (2003). El Paradigma Cualitativo en la investigación Socioeducativa. *Revista de educación*, 332, 97-116. <https://ice.ua.es/it/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-lainvestigacion-socio-educativa.pdf>

Gajardo, J., & Tilleria, J. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 93-106. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3860>

Geer, J. H. (1964). Measurement of the conditioned cardiac response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 57(3), 426.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata. https://books.google.es/books?id=9pkjEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- González, O., González, M., & Ruiz, J. (2011). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v4n1/edu01112.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- I.E.O. Monseñor Ramón Arcila Cali. (2020). <https://www.ieramonarcila.edu.co/inicio-2020/>
- Ley 1620 de 2013 - Gestor Normativo. (s. f.). Gov.co. Recuperado el 19 de septiembre de 2024, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Ley 1098 de 2006 - Gestor Normativo. (s. f.). Gov.co. Recuperado el 19 de septiembre de 2024, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Malinowski, B. (2001). El padre en la psicología primitiva. Prensa de Psicología, 5, 100-132.
- Martínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Artículo article, 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es&format=pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-PreescolarBasica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>

- Molina Isaza, L. E., & Nova Herrera, A. J. (2020). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3878/3730>
- Montilla, W. (s. f.). Causas y consecuencias de la violencia escolar. *Radar Docente del Siglo 21*.
<https://radardocente.com/noticia/nacionales/posibles-causas-yconsecuencias-violencia-escolar-y-como-prevenir/>
- Riazuelo, L. (2014). Prevención y Resolución de Conflictos en el Segundo Ciclo de Primaria mediante el trabajo de la Inteligencia Emocional [Trabajo de pregrado, Universidad Cesar Vallejo, UNIR]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2585>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Revista Edetania*, 44, 241-257.
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210/178>
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar. *Katharsis*, 19, 53-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527394>
- Rojas, R. (2020). Construyendo paz en las aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48.
<https://www.redalyc.org/journal/6759/675971329003/675971329003.pdf>
- Ruíz, C. (2005). Estandarización del test "conociendo mis emociones" de inteligencia emocional. *Revista de psicología*, 7, 115-124.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/502/489>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. C. (1984). Introducción a los métodos de investigación cualitativa: La búsqueda de significados.

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud-rector de la institución

<file:///C:/Users/SAMY0106/Downloads/Carta%20autorizaci%C3%B3n%20Instituci%C3%B3n%20Educativa%20Monse%C3%B1or%20Ram%C3%B3n%20Arcila.pdf>

Anexo 2. Formato de observación participante



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
MAESTRIA EN INNOVACION EDUCATIVA
GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

INFORMACIÓN BÁSICA

FECHA	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
DOCENTE OBSERVADOR	
GRADO	
No. De ESTUDIANTES	
HORA DE INICIO—FINALIZACIÓN	

OBJETIVO DE LA SESIÓN

- Caracterizar estrategias y mecanismos que usan los estudiantes para manejar sus emociones.

1. DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO:

Ambiente general de la clase:

2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Interacciones entre estudiantes:

Reacciones emocionales de los estudiantes:

Manejo del conflicto:

Participación de los estudiantes:

Anexo 3. Carpeta de observación participante

<https://poligran->

[my.sharepoint.com/:f/r/person/saperea_poligran_edu_co/Documents/OBSERVACIONES%20](https://poligran-my.sharepoint.com/:f/r/person/saperea_poligran_edu_co/Documents/OBSERVACIONES%20)

[PARTICIPANTE?csf=1&web=1&e=yiYq3N](https://poligran-my.sharepoint.com/:f/r/person/saperea_poligran_edu_co/Documents/OBSERVACIONES%20PARTICIPANTE?csf=1&web=1&e=yiYq3N)

Anexo 4. Formato entrevista semiestructurada

Guía de Entrevista Semiestructurada

Objetivo	Dimensión del bienestar Socio emocional	Pregunta
Describir las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus experiencias emocionales relacionadas con los conflictos escolares.	Conciencia de sí mismo: autoconocimiento y conexión con las propias emociones	¿Cómo lo pasas en la escuela? ¿Cuáles son las cosas que más y menos te gustan de la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cosas te gustan y no te gustan de tus profesores/escuela/curso? ¿Te has sentido alguna vez mal (abuso, exclusión, invisibilidad) en el colegio? ¿Hay algo que te da miedo/angustia en el colegio?
	Conciencia de los otros: toma de perspectiva de la realidad y de las emociones de los demás	¿Cuándo estas triste (o algún compañero), como sientes que se portan tus compañeros? ¿Qué te ayuda a sentirte mejor? ¿Qué te gustaría que hicieran para sentirte mejor? ¿Cuándo otros están tristes (o con un problema), qué haces? ¿Cómo lo enfrentas? ¿Qué deberían aprender tus compañeros para poder ponerse en los zapatos de los otros? ¿Encuentras que los profesores se dan cuenta cuando haces algo bien/mal? ¿Qué hacen (reconocimiento)?
Recopilar soluciones a los conflictos escolares, desde la perspectiva de los estudiantes.	Búsqueda de solución pacífica de conflictos	¿Qué problemas/conflictos tienen? ¿Cómo los solucionan? ¿Qué y quiénes son los que hace más difícil la convivencia en la escuela? ¿Qué te hace enojar? ¿Por qué? ¿Qué haces cuando te enojas con alguien? ¿Cómo lo resuelves? ¿Qué hacen los profesores cuando eso pasa?
	Autorregulación: planificación emocional y desarrollo de locus de control interno	¿Qué haces cuando algo o alguien te da rabia? ¿Qué te han enseñado sobre cómo manejar la rabia? ¿Cuándo las cosas no te resultan como esperabas?
	Enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades	¿Qué cosas buenas te han pasado y como las has aprovechado? ¿Qué tienes que aguantar para alcanzar lo esperado? ¿De qué cosas estás orgulloso, te alegra que hayan pasado?

		¿Has pensado en que te gustaría ser cuando grande?
	Habilidades de comunicación	Si tienes algún problema, ¿a quién se lo contarías?
	Estrategias escolares existentes: factores favorecedores y frenadores	<p>¿Recuerdas alguna actividad que hayas realizado con algún profesor en que hayas aprendido y lo hayas pasado bien, te haya permitido conocerte más a ti o a tus compañeros?</p> <p>¿Qué características de esas actividades te hace querer participar?</p> <p>¿Con qué profesor te sientes más cerca y por qué?</p> <p>¿Cuándo y cómo te hacen sentirte bien/mal los/as profesores?</p> <p>¿Cómo crees que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?</p>

Anexo 5. Capeta entrevistas y transcripciones

https://poligran-my.sharepoint.com/:f/r/personal/meugmontoya_poligran_edu_co/Documents/Entrevistas?csf=1&web=1&e=NKbGLj