

LOS SENTIDOS DE QUE LE DAN LOS DOCENTES, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES A LAS EMOCIONES PRESENTES EN LA CONVIVENCIA EN LOS AMBIENTES ESCOLARIZADOS Y FAMILIARES

Investigadoras:

DIANA LORENA GARCIA YUSUNGUAIRA

EMELINA GONZÁLEZ VALDERRAMA

YINA MARITZA GARCIA YUSUNGUAIRA

Asesores Trabajo De Grado:

LIGIA INÉS GARCÍA CASTRO

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

NEIVA - 2023

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	
RESUMEN	3
1.JUSTIFICACIÓN	7
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
2.1 Planteamiento del problema.....	10
2.2 Formulación del problema:	14
3. OBJETIVO	15
3.1 Objetivo General.....	15
3.2 Objetivos Específicos.....	15
4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	16
4.1 Antecedentes	16
4.2 Marco Teórico.....	20
4.2.1 Teorías sobre las emociones	21
4.2.2 Educación emocional	28
4.2 Convivencia	31
5. METODOLOGÍA.....	33
5.1 Enfoque	33
5.2 Diseño	34
5.3 Unidad de análisis y Unidad de trabajo	36
5.3.1 Unidad De Análisis	36
5.3.2 Unidad de trabajo	36
5.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de información	37
5.5 Procedimiento	39
6. RESULTADOS, DISCUSION Y ANALISIS.....	41
6.1 Emociones presentes en la convivencia desde las voces de los estudiantes	46
6.2 Emociones presentes en la convivencia desde las voces de los docentes.....	67
6.3 Emociones presentes en la convivencia desde las voces de los padres de familia	87
7. CONCLUSIONES.....	105
8. RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS	¡Error! Marcador no definido.

RESUMEN

Diferentes investigaciones sugieren que la convivencia humana se presentan situaciones que implican las emociones, sentimientos y comportamientos. En la presente investigación se buscó comprender los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares en los municipios de Manizales, Soacha, Neiva, Baraya y Gigante, desde una perspectiva fenomenológica. Los resultados mostraron que los docentes reconocen la importancia de las emociones en la convivencia escolar y en la familia, no obstante, se les dificulta la identificación de las manifestaciones emocionales personales y en los estudiantes, es decir que desde la educación se requiere trabajar el reconocimiento y regulación de las emociones propias y de otros. En el caso de los niños, niñas y adolescentes manifiestan con mayor espontaneidad sus emociones en el colegio, mientras que los adolescentes expresan mayor dificultad para reconocer y expresar sus emociones, aunque experimentan desde lo subjetivo bienestar o malestar con las cosas que les suceden. Los padres de familia o cuidadores denotan menor conocimiento sobre las emociones lo cual les dificulta el autoreconocimiento emocional, aunque narran situaciones que les hace sentir gusto o agrado, pero en sí mismo no le dan el nombre a la emoción porque no la reconocen como tal, a excepción de la tristeza frente a la pérdida.

Palabras clave: Emociones básicas, fisiología de las emociones, cuerpo, corporeidad, experiencia.

Abstract

Different research suggests that human coexistence presents situations that involve emotions, feelings and behaviors. In the present research, we sought to understand the meanings that teachers, parents, children and adolescents give to the emotions present in coexistence in school and family environments in the municipalities of Manizales, Soacha, Neiva, Baraya and Gigante, from a phenomenological perspective. The results showed that teachers

recognize the importance of emotions in school coexistence and in the family, however, it is difficult for them to identify personal emotional manifestations and in students, that is, from education, it is necessary to work on recognition. Moreover, regulation of one's own and others' emotions. In the case of boys, girls and adolescents, they express their emotions more spontaneously at school, while adolescents express greater difficulty in recognizing and expressing their emotions, although they experience subjective well-being or discomfort with the things that happen to them. Parents or caregivers show less knowledge about emotions, which makes emotional self-recognition difficult for them, although they narrate situations that make them feel happy or pleasant, but in themselves, they do not give the name to the emotion because they do not recognize it as such. Except for sadness in the face of loss.

Keywords: Basic emotions, physiology of emotions, body, corporeality, experience.

Introducción

La convivencia familiar y escolar ha sido de interés en las ciencias sociales por la estrecha relación que existe entre ellas, se comparten sentimientos, emociones, valores y comportamientos, propósitos por la educación de los niños, niñas y adolescentes, el fortalecimiento de su formación integral y el despliegue de capacidades para vivir con otros, afrontar tensiones, conflictos que con frecuencia se presentan en estos ámbitos de la vida humana.

De acuerdo con lo anterior, la investigación tiene como propósito reconocer los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares de los municipios de Manizales, Soacha, Neiva, Baraya y Gigante. Si bien las emociones son determinantes en nuestra vida, se busca observar esas relaciones, entre los actores de investigación de las instituciones educativas de carácter oficial conociendo sus vivencias y experiencias. Por esta razón, la investigación ha tenido en cuenta consultas, artículos, base datos de revistas como SciElo, Dialnet, Redalyc, entre otras y repositorios de universidades para realizar entre 80 y 90 lecturas de artículos de investigaciones, siendo el tema de las

emociones, la educación emocional y la convivencia son explicadas por diferentes autores como: Salovey y Mayer, Goleman, Bisquerra, Lazarus, Damásio, Paul Ekman, Husserl, Merleau-Ponty y Van Manen entre otros autores. De manera que, en los antecedentes y las temáticas halladas en torno a la categoría de educación emocional y teorías de la emoción, aparecen descritas en el desarrollo teórico. De igual modo, el concepto de inteligencia emocional por Goleman (1996) también ha servido como referente para trabajarse dentro del aula como un factor que incide en la convivencia y clima escolar (Gómez et al., 2019; Padilla y Valdés, 2019; Roncancio, 2017; López, 2020). En referencia a lo teórico, la categoría educación emocional se basan en el desarrollo del concepto planteado por Bisquerra (2009, como se citó en Pérez y Filella, 2019), la cual es definida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitar para la vida” (p.30).

La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica, con niños, niñas y adolescentes entre los 7 a 16 años de edad que cursan entre los grados de tercero de primaria a séptimo de bachillerato, padres o cuidadores de los mismos y docentes de instituciones públicas en los municipios de Soacha (Cundinamarca), Manizales (Caldas), Gigante Baraya y Neiva (Huila). El instrumento que se aplicó fue la entrevista fenomenológica como herramienta de recolección de información a partir de las narraciones. Teniendo en cuenta que la finalidad del instrumento mencionado anteriormente es describir, identificar y comprender el sentido de las vivencias y emociones en la convivencia de los participantes. Logrando obtener una visión más completa del objeto de estudio. Posteriormente, se describe el análisis de las entrevistas fenomenológicas de los niños, niñas, adolescentes, docentes, padres o cuidadores de los diferentes lugares de estudio en zona urbana y rural. En este capítulo se expone los relatos de los participantes que permitieron considerar las vivencias con los aportes y discusión de cada uno de los autores como Bisquerra (2008); Pultchik (1980); Paul Ekman (2017) y Damásio (2010), en diálogo con las narraciones significativas y sus recuerdos que aluden desde los componentes cognitivo, fisiológico y comportamental como lo propone Bisquerra (2015) y fenomenológicos de la perspectiva de Husserl, Van Manen, Merleau-Ponty, Bárcena y

Mèlich y Mèlich. Finalmente, los resultados dan a conocer el cumplimiento de los objetivos trazados en la investigación que nos llevaron a la conclusión y recomendaciones para cada grupo de participantes desde la formación en educación emocional, que se verá reflejada en la convivencia como espacio de autorregulación e interacción con el otro.

1. JUSTIFICACIÓN

En el ámbito educativo, uno de los mayores retos es desarrollar en los niños niñas y adolescentes, competencias y habilidades que les permitan abordar y adaptarse a las diferentes situaciones del contexto; enfrentar situaciones personales; tomar decisiones autónomas, conscientes y responsables; resolver problemas; establecer comunicaciones asertivas y la resolución positiva de conflictos.

Estas competencias y habilidades se adquieren a través de la educación familiar, social e institucional, no se nace con ellas; de allí la importancia y pertinencia de implementar programas de educación emocional, educación para la convivencia, educación para la paz, educación en valores, educación para la democracia, entre otros, que aportan a la formación integral, el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. El interés de esta investigación es la educación emocional en tanto que potencia el desarrollo de competencias emocionales como: la conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y bienestar. Se aborda dicha educación desde lo teórico y práctico de tal manera que sea vivenciada por los actores de los procesos del desarrollo humano.

Los lineamientos de organizaciones como la Unesco, la OCDE, el Ministerio de Educación y los mismos pensadores de la educación han resaltado la necesidad e importancia de vincular la educación emocional a las prácticas y currículos educativos. En estos contextos, se presentan de situaciones de convivencia, tales como el bullying, el cyberbullying, los problemas de salud mental, la irritabilidad, el estrés, la depresión, la desmotivación, la violencia intrafamiliar, la violencia escolar y las conductas de riesgo que inciden en las dinámicas de convivencia en las instituciones educativas, aun sabiendo que, la convivencia y la educación emocional, son factores que inciden en la resolución de conflictos (Caurín-Alonso *et al.* 2019).

En efecto, la educación emocional impacta positivamente a estudiantes, docentes y familias a nivel personal y social. Investigaciones y estudios sustentan la necesidad e

importancia de la educación emocional, tal como se presenta en la revisión de antecedentes. Por ejemplo, las escuelas que ponen en práctica programas de educación emocional, de acuerdo con las evidencias recogidas por CASEL (2005), muestran efectos positivos como el respeto entre las personas, estudiantes, docentes y familias, motivación para el aprendizaje, capacidad para controlar mejor el estrés, la ansiedad y los estados depresivos, mejora de las habilidades sociales, mejora de la capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias, disminución en el índice de violencia y agresiones y mejora del rendimiento académico. Para el caso de Colombia la educación emocional y la implementación de programas de educación emocional permiten responder a las disposiciones legales establecidas en la Ley 1620 de 2013, de Convivencia Escolar, en la cual se promueve la formación ciudadana mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas las cuales se componen de habilidades cognitivas, emocionales, comportamentales y comunicativas.

En cuanto a la infancia, es uno de los ciclos vitales que determina los rasgos de personalidad y bienestar socioemocional del ser humano. En la infancia comienza el descubrimiento de las emociones, el intento de regulación de las mismas, así como la búsqueda de respuestas adecuadas. Tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional van a influir en el bienestar y calidad de vida de los niños y niñas (López-Pereyra et al., 2021). Debido al inicio de la etapa escolar, se crean nuevas relaciones que implican un intercambio tanto emocional como social. En este sentido, iniciar con procesos de educación emocional desde la infancia, toma mayor importancia y pertinencia por las características y condiciones propias del desarrollo emocional en esta etapa del ciclo vital.

A partir de estos referentes, surge el interés en esta investigación por comprender las vivencias de los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes sobre el papel de la educación emocional en la formación para la convivencia.

Por lo anterior, se buscó aportar a las instituciones educativas la importancia de diseñar y desarrollar programas de educación emocional, conociendo las vivencias y reflexiones de las mismas siendo objeto de construcción de políticas educativas, permitiendo

identificar, visibilizar y dar un horizonte de formación integral en el fortalecimiento en los proyectos pedagógicos desde y para la educación emocional.

Un aspecto novedoso de esta investigación se refiere a la metodología y los instrumentos utilizados para recoger la información, ya que desde los estudios previos en educación e inteligencia emocional en países como Estados Unidos, España, México y Colombia, en donde se han realizado mediciones en las instituciones educativas a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas en torno a la relación de la educación emocional e inteligencia emocional, rendimiento académico y modificación conductual al igual que el aporte de esta en la resolución de conflictos.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Planteamiento del problema

En los últimos 30 años, diferentes disciplinas como la psicología y el aporte de las neurociencias han ocupado su interés en el estudio de los fenómenos emocionales en la relación de los sujetos consigo mismo, con su entorno, en la toma de decisiones, donde no solo es importante el componente cognitivo, sino también, el emocional. Desde el auge de la inteligencia emocional planteada por Goleman (1995), el cual tuvo como referente lo publicado por Salovey y Mayer (1990), además de la teoría sobre las inteligencias inter e intrapersonal de Gardner (1987) y de las publicaciones realizadas acerca de las emociones como las planteadas por Damásio (2005, 2007 y 2018) y Nussbaum (2008 y 2014) evidencian el interés de los investigadores por el papel que tienen las emociones en el comportamiento humano, el aprendizaje, el control de impulsos y demás actividades propias de los sujetos, como la interacción social y la convivencia, aspecto de interés en este informe.

La convivencia ha sido estudiada desde la perspectiva social y el desarrollo, pero poco se sabe de ella en su relación con las emociones. En los siguientes apartados se precisan algunos referentes teóricos y aspectos de las emociones y la educación emocional los cuales son primordiales dentro del desarrollo de la investigación.

Vivir en compañía de otros, es para el Diccionario de la lengua española (2001), la definición de convivencia. Independientemente de las condiciones sociales, políticas, culturales, familiares, las personas forman parte de un tejido social el cual implica estar en relación y compañía de otros para formar vínculos, generar aprendizajes, desarrollar identidad, entre otras consecuencias que esto tiene.

La convivencia, tal y como lo define Mockus (2002) implica un reto entre la tolerancia hacia lo diverso y una manifestación de la ausencia de violencia, la cual busca poder vivir juntos entre distintos, sin los riesgos de la violencia. Siguiendo al autor, tolerar lo diverso requiere aceptar las opciones que los otros (grupos o tradiciones) ofrecen ante las

preguntas ¿Qué nos lleva a tolerar la diversidad, a asumirla con entusiasmo? ¿Qué nos aleja de la violencia? según su postura religiosa o política al igual que ampliar el campo de celebración de acuerdos en temáticas domésticas, parentales, sexuales, entre otros. Por otro lado, la ausencia de violencia implica excluir acciones y comportamientos violentos mediante reglas o acuerdos compartidos, que sean interiorizados de manera autónoma los cuales buscan universalizar las competencias requeridas para resolver problemas de manera pacífica. (Mockus, 2002).

El informe Delors (1996) menciona que de los cinco pilares de la educación: conocer, saber, hacer, convivir y ser, es el “aprender a vivir juntos”, uno de los fundamentales para la educación y el aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2019), lo cual ha llevado a investigadores, a desarrollar diferentes definiciones y maneras de entenderla y trabajarla, como los enfoques sobre la convivencia y el clima escolar o educación emocional, o aquellos postulados en torno a la ciudadanía y democracia, la educación para la paz y los derechos humanos, como también, la convivencia como desarrollo moral y formación en valores. Autores como Acosta (2008) refieren que las actividades que se realizan en las instituciones educativas en torno a la convivencia se agrupan en torno a cuatro categorías: gestión democrática de normas, educación en valores, la regulación pacífica de conflictos y la educación emocional.

Para describir la categoría educación emocional, se cita la definición propuesta por Bisquerra (2009, como se cita en Pérez y Filella, 2019), como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarla para la vida” (p.30), y dentro de ese marco, implica que la persona conviva y coexista con otros. La educación emocional debe abarcar un conjunto de actividades que ayuden a conocer, comprender, gestionar y regular las emociones, con el fin de afianzar el conocimiento declarativo sobre las mismas y, poder así, proceder de manera autorregulada en los estados afectivos que favorezcan el logro de los compromisos personales y sociales (Acosta, 2008).

Es justamente esto último, uno de los varios efectos que tienen los programas y actividades de la educación emocional, de estudiantes, docentes y padres de familia, de las instituciones educativas como escenario de interacción y se convive con otros sujetos. Describir las vivencias de los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes sobre la convivencia que se da desde la educación de las emociones, es el interés de esta investigación, reconociendo la importancia que tienen los procesos cognitivos y emotivos en la toma de decisiones, en la interacción y convivencia con otros, así como también, en la solución asertiva de los conflictos presentes en la condición humana.

Dicho por Acosta (2008), “la educación emocional puede favorecer un buen clima social, mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros de un grupo, aliviar dificultades motivacionales o de rendimiento, como también, prevenir desajustes afectivos” (p.18), lo cual, sugerido por el autor, debe considerarse como un recurso adicional a las demás actividades que intentan fomentar un buen clima y convivencia en las instituciones educativas y fomentar la formación integral de los estudiantes y los recursos interpersonales de éstos, sus familias y sus docentes.

En este contexto educativo ha sido necesario desarrollar procesos de formación y capacitación a docentes, estudiantes y padres de familia para que construyan actividades y recursos pedagógicos para la educación emocional, según el auge que ha tenido la inteligencia emocional en los escenarios educativos.

Lo esperado ha sido que muchas de esas estrategias, programas y actividades en torno a la educación emocional, sean articuladas en los planes educativos de las instituciones educativas; la experiencia de los integrantes del proyecto sugiere que, dentro de algunos escenarios educativos, no siempre se cuenta con programas o actividades que trabajen de manera directa e intencionada la educación emocional pero, que cada uno de los actores que hicieron parte de la investigación tendrá sin lugar a dudas algo que contarnos sobre sus vivencias en torno a las emociones, la convivencia y demás situaciones que surgen en la realidad social de quienes las experimentan.

La educación emocional es un proceso permanente el cual debe estar presente a lo largo del ciclo de adquisición y construcción de saberes y aprendizajes, con actividades transversales dentro del currículo y que atienda a toda la población según las necesidades propias de su etapa de vida, interviniendo al estudiante, la familia y los docentes quienes acompañan las dinámicas propias de los escenarios educativos; es por esto que, el objetivo de educar las competencias emocionales, es cuidar la salud mental, la convivencia, favorecer el rendimiento académico y laboral, como también, el bienestar individual y colectivo (Bisquerra & Chao, 2021). Esto es lo recomendado por el Ministerio de Educación (2014) mencionado por Gómez (2017), cuando refiere que las instituciones educativas deberían incluir dentro de los contenidos educativos el desarrollo de capacidades de niños, niñas y adolescentes en el marco de una educación integral que incluya lo cognitivo y lo emotivo, lo cual proporciona elementos que posibiliten construir y entender las normas para interactuar consigo mismo y con la sociedad.

Conocer las vivencias sobre la convivencia que se da a partir de la educación emocional, es asumido como un problema a ser investigado por aquellas profesiones y áreas ocupacionales que desarrollan actividades en los contextos educativos, como la psicología y la pedagogía, al involucrar a los diferentes actores que interactúan en tales escenarios, como son los docentes, el personal directivo y administrativo de las instituciones, sus estudiantes y los padres de familia. Son justamente los avances y teorías en torno a estas áreas del saber las que sirven de sustento para este trabajo de investigación.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2021), presenta una nota sobre salud mental en Colombia y los efectos de la pandemia, los cuales van en línea con el compromiso del país con los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS de la Agenda 2030. Las estadísticas reportadas se relacionan con la pobreza, la salud y el trabajo dentro el objetivo ODS 3 “Salud y Bienestar” las cuales se conectan con los contenidos teóricos de la investigación en curso. Estos resultados son producto del análisis de la información obtenida por la Gran Encuesta Integrada de Hogares – GEIH, las Estadísticas

Vitales – EEVV y la Encuesta de Pulso Social – EPS llevado a cabo en 23 ciudades encuestadas.

Algunas de las cifras publicadas por el DANE (2021) evidencian que durante la pandemia la opción de respuesta con mayor porcentaje de reporte (a excepción de “ninguna de las anteriores”) es haber sentido “preocupación o nerviosismo” y el sentimiento de “cansancio”. La población que más se ha visto afectada por la Covid-19 es la comprendida entre los 10 y los 24 años. El estudio también evidencia que las mujeres son las que han presentado mayor sentimiento de soledad, estrés, preocupación o depresión; por su parte, la población de 55 años en adelante son aquellos que reportan mayor porcentaje de síntomas en comparación con los demás grupos etarios estudiados.

Frente a esto, se considera ahora más que pertinente volver la mirada sobre las emociones que se originan en las diferentes interacciones de los sujetos. Como lo plantea Bisquerra (2009), las emociones agudas pueden caracterizarse por su brevedad, durar segundos, minutos, horas o días. Un episodio emocional tiende a ser más duradero que una emoción; se ligan a un mismo acontecimiento o evento. Los estados de ánimo son más vagos e imprecisos y no suelen ser provocados por una situación inmediata. Son justamente las emociones una de las dimensiones más afectadas por los sujetos dadas las consecuencias que ha dejado la pandemia por la covid-19, durante los años en que se realiza el presente estudio.

2.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares en los municipios de Manizales, Soacha, Neiva, Baraya y Gigante?

3. OBJETIVO

3.1 Objetivo General

Comprender los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares en los municipios de Manizales, Soacha, Neiva, Baraya y Gigante.

3.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las emociones presentes en la convivencia desde las voces de los actores de la investigación (padres de familia, docentes, niños, niñas y adolescentes) en los ámbitos escolarizados y familiares.
- Categorizar las emociones que desde las voces de los participantes se hacen presentes en la convivencia.
- Interpretar desde los relatos de los actores las situaciones que se hacen presentes en la convivencia y las emociones que allí se presentan.

4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

4.1 Antecedentes

Para la elaboración de los antecedentes del macroproyecto denominado “Sentidos y prácticas de niños, niñas, jóvenes, educadores, sobre procesos cognitivos-emotivos en la construcción en la paz y reconciliación”, de la línea de investigación “Praxis cognitivo-emotivo en contextos educativos” se han consultado un total de 80 investigaciones en bases de datos (Google Académico, Dialnet, Redib, Ebsco, Pubindex, Redalyc, SciElo) y en repositorios de universidades (Universidad de Manizales y CINDE)) en dos categorías que sustentan la investigación: educación emocional y convivencia. Los antecedentes consultados, fueron organizados en un documento tipo matriz, el cual fue tratado según el año de publicación, autores más citados, referentes y postulados teóricos, la identificación de categorías estudiadas en el proyecto, entre otros fines para la investigación.

Las temáticas encontradas en torno a la categoría de educación emocional se encuentran en el desarrollo teórico que ha tenido el concepto según sus principales representantes: John Mayer, Peter Salovey, Daniel Goleman, Rafael Bisquerra, entre otros, las actividades y programas sugeridos para fortalecer las competencias emocionales en las instituciones educativas, así como los tópicos a tener en cuenta para el trabajo con niños, niñas y adolescentes, sus cuidadores y docentes de los diferentes centros educativos.

Una de las formas para trabajar los objetivos de la educación emocional es la creación y desarrollo de programas que busquen desarrollar las competencias emocionales. Una muestra de ello es el programa de educación emocional llamado Happy 8-12 y Happy 12-16 (Filella, 2014; Rueda y Filella, 2016) que ha sido aplicado y posteriormente evaluado por sus investigadores en estudiantes de primaria y secundaria en algunas de las provincias de España. Los resultados obtenidos en estudios cuasi experimentales han evidenciado la relación que los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias socio emocionales y la mejora de los comportamientos de agresividad, rendimiento académico y clima escolar (Cabello et al., 2019; Filella et al., 2016 & Sidera et al., 2019). Dicho por Rueda et al. (2017) programas como estos, permiten no solo mejorar la competencia social de los

sujetos involucrados en situaciones conflictivas, sino también, aumentar el bienestar, confianza y respeto en las comunidades que tienen conflictos.

A esta misma conclusión llegan los resultados del análisis hecho por Permuy y Cortés (2017) al recoger las opiniones y reflexiones del profesorado en el desarrollo del Proyecto “Emocionados” en una institución educativa en La Coruña, España. Las investigadoras logran mostrar la relación entre educación de las emociones y la convivencia positiva bajo una perspectiva de coeducación de las emociones como estrategia para la promoción del desarrollo integral según el género de los estudiantes de secundaria. Este concepto de coeducación emocional es también trabajado por Suberviola (2020), quien busca hacer visible la importancia de trabajar en el ámbito educativo las competencias emocionales entre hombres y mujeres y sus matices entre educación primaria y secundaria a la hora de incorporar un programa de educación emocional.

Se considera de interés evidenciar que el desarrollo de actividades en educación emocional se puede realizar dentro del currículo de las asignaturas. Este es el caso de la experiencia referida por Sánchez y Chacón-Cuberos (2021) al desarrollar la competencia de Regulación Emocional dentro de la asignatura de Educación Física con 96 estudiantes de educación primaria en una institución educativa. Los investigadores refuerzan la relación entre convivencia y la educación emocional al plantear que el clima escolar y el compañerismo que establecen el grupo y sus integrantes hacen que sea esencial para reconocer las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional durante la actividad física.

Otras experiencias internacionales en torno a la implementación de programas de educación emocional con resultados positivos a la hora de prevenir las diferentes situaciones que surgen en la convivencia pueden verse en lo publicado por CASEL (Cooperative for Academic, Social and Emotional) (2013), los cuales mencionan como de los programas más efectivos de SEL (Social and Emotional Learning) son los llamados: Second Step y I Can Problem Solve. De rescatar, los trabajos realizados por el grupo de investigación interuniversitario GROPE (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica) de la Universidad

de Barcelona, los cuales han diseñado e implementado programas y materiales curriculares que atienden problemas de la infancia y la adolescencia. (Bisquerra, 2006; Álvarez et al. 2000)

Es necesario tener claridad, de lo que significa la convivencia escolar y la convivencia familiar, en principio parece, ser un aspecto que tiene dos caras, pero también, se puede plantear como un factor que tiene preponderancia en el alumno o alumna, en las instituciones educativas actuales. Los estudiosos del tema, siempre han considerado que los dos, tienen mucho que ver y que, por lo tanto, no se puede desligar el uno del otro, o que se pueda estudiar en la primera investigación que se hace necesario analizar es la denominada: “Factores Familiares Y Sociales Que Inciden En La Convivencia Escolar En Los Estudiantes De La Institución Educativa Gerardo Valencia Cano, Distrito de Buenaventura” Pineda y Ríos (2017). Las autoras, afirman que la convivencia escolar se desempeña en el día a día al interior de la institución, teniendo en cuenta que en esta es donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo, ya que aprenden a convivir en sociedad y construyen lazos afectivos.

Los sujetos objeto de este estudio, están definidos en curso: 9-4 de la institución educativa Técnico industrial Gerardo Valencia Cano, ubicada en el distrito de Buenaventura. Igualmente, hay que tener claridad, que dentro del grupo que se investiga, están los directivos, los padres de familia y por supuesto los docentes de dicha institución. El método utilizado, para la investigación es por lo tanto de carácter cualitativo- exploratorio descriptivo, lo que implica, encontrar las cualidades definidas en el acontecimiento referenciado. Para la recolección de datos, se establecieron las siguientes técnicas: la entrevista semiestructurada, la observación y la revisión documental.

Concluyendo, la mayoría de los casos los profesores de la institución poseen un vago conocimiento sobre la realidad social en la que viven sus estudiantes. Puesto que siguen manteniendo aún el enfoque tradicionalista de la educación, principalmente en el área las interrelaciones, sin alterar de ningún modo su práctica de enseñanza, lo que genera a su vez,

una desarticulación con la realidad que hoy se vive, ya que nuestra sociedad se encuentra actualmente insertos en diferentes flagelos sociales en donde los alumnos se pueden ver situaciones de vulnerabilidad tienden a mostrar menores niveles de motivación para el estudio y mayores problemas de conducta.

La familia y educación, es vital reconocer, que, si hay una convivencia familiar satisfactoria, la convivencia escolar, tendrá sus frutos, de manera tal que el educando, podrá hacerle quite a los factores en contra que se puedan presentar. Para ello, nos referiremos a la investigación denominada: El Aprendizaje de la Convivencia Familiar Para El Mejoramiento De La Educación Inclusiva En Niños De Grado Primero De Primaria (Agudelo Moscoso et al, 2015). Esta investigación fue realizada en: en la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo ubicada en la Comuna Villa Santana del Barrio Tokio de la Ciudad de Pereira, para este caso específicamente, el grado primero de primaria.

Para esta investigación, se empleó, un enfoque analítico explicativo donde las técnicas a utilizadas parten de la recolección de información a partir de la observación y el cuestionario, debido a la importancia de observar y analizar detalladamente, además de intervenir en el contexto que se presenta, basándose en hechos y causas de los diferentes acontecimientos sociales. Además de analizar las causas y consecuencias de un fenómeno.

La muestra hace referencia al grupo primero de primaria que cuenta en promedio con cuarenta y tres (43) estudiantes, los cuales se encuentran entre los siete y los nueve años de edad, en este grupo se encuentran niños y niñas provenientes de barrios aledaños como el Remanso, las Brisas, Villa Santana y los de la misma localidad, Tokio; población generalmente de estratos socioeconómicos uno y dos, de la localidad referida.

Dentro de las técnicas e instrumentos de recolección, que se emplearon, se puede decir lo siguiente: se elaboró el cuestionario para la medir el estado de la educación inclusiva de la Institución Educativa, esta herramienta de valoración fue extraída del Índice de Inclusión para Colombia, del año 2010 y adaptada al grupo de estudiantes donde se aplicó.

Entre las conclusiones que se presentaron en la investigación, se cuentan las siguientes:

- La propuesta didáctica no impactó de manera positiva en los estudiantes, aspecto que pudo haber sido significativo si el tiempo empleado hubiera sido más amplio.
- De las dimensiones abordadas respecto al diseño pedagógico es preciso desarrollar estrategias y metodologías que atiendan a las necesidades de los estudiantes.
- En la dimensión de prácticas pedagógicas se propone implementar un aprendizaje basado en la cooperación fomentando la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación, haciendo un acercamiento a su contexto y sus problemáticas
- Respecto a la gestión en el aula, es preciso que las docentes investigadoras planteen objetivos claros de aprendizaje y actividades que permitan el cumplimiento de los mismos teniendo en cuenta el plan de estudios establecido por la docente titular.
- La evaluación y el seguimiento es abordada como un proceso continuo por parte de las docentes investigadoras en el que los estudiantes sean partícipes del proceso y los resultados sean valorados en base a la equidad.
- La propuesta didáctica se enfocó en la familia y la influencia dentro del aula de clase debido a que estos dos entes familia-escuela comparten el objetivo de educar integralmente a los niños creando un ambiente más productivo y ameno en el crecimiento personal y académico de cada estudiante (Agudelo Moscoso et al, 2015, p. 34).

4.2 Marco Teórico

A partir del sistema neurológico, se inicia el estudio del origen de las emociones, por lo que Damasio (2010) refiere que el ciclo emoción-sentimiento tiene su inicio en el cerebro con la percepción y valoración de un estímulo potencialmente capaz de causar una emoción, y el desencadenamiento consiguiente de la emoción. Al final del proceso, la parte del ciclo que forma lo que es sentido vuelve entonces al cerebro, aunque lo hace a regiones distintas de aquellas a donde todo empezó, por ejemplo, las glándulas endocrinas. Las emociones

pasan por un proceso neurológico y fisiológico ocasionado por un estímulo que desencadena una reacción emocional automática. Se tiene en cuenta que, al generarse una emoción, ésta desencadena cambios cognitivos y cambios en el cuerpo, por tanto, en el proceso emocional hay una relación entre el cuerpo y el cerebro.

De esta manera según lo planteado por Damásio (2010), las emociones se desencadenan por medio de imágenes de objetos o acontecimientos que están realmente sucediendo en el momento o bien que, al haber sucedido en el pasado, son ahora evocadas y recordadas. Las señales de las imágenes que representan un cierto objeto van a parar a regiones capaces de desencadenar tipos concretos de reacciones emocionales en cadena, las cuales se manifiestan en las expresiones faciales, posturas y reacciones viscerales.

Se destaca entonces que el mecanismo de valoración activa la respuesta emocional (Bisquerra, 2009, p. 18). En esta respuesta, se pueden identificar tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico consiste en las respuestas involuntarias como la taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, la segregación de algunos neurotransmisores, los cambios en la respiración, el aumento o disminución de la presión sanguínea, entre otros. Frente al componente comportamental, se podría indicar que el comportamiento de un individuo se podría determinar el tipo de emoción que está experimentando. Entre el lenguaje no verbal se destaca, principalmente, las expresiones del rostro y el tono de la voz. El tercer componente, el cognitivo, se relaciona con la experiencia emocional que pasa en cada sujeto; coincide con lo que se denomina sentimiento frente a la experiencia vivida la cual solo puede conocerse a través del autoinforme. (Bisquerra, 2009)

4.2.1 Teorías sobre las emociones

Gallardo et al., (2021), recogen las principales teorías en torno a la emoción, las cuales las clasifican en: biológicas, conductuales y cognitivas. En las teorías biológicas, se destacan autores como Darwin (1859); James (1884) y McDougall (1950). Para Darwin

(1859, como se cita en Cotrufo y Ureña, 2018), las emociones responden a una lógica evolutiva y contribuyen a la supervivencia y la reproducción de las especies; sí están presentes en el hombre como en los animales es porque cumplen una función adaptativa. A su vez, James (1884) refiere que las emociones son respuestas cognitivas a la información que procede del exterior y son experimentadas de manera similar en que se percibe el pensamiento (Melo, 2019 como se cita en Gallardo et al., 2021). Finalmente, la teoría de McDougall se sustenta desde un modelo explicativo de la conducta a partir de los instintos y las emociones. Frente a los instintos, el autor los refiere como fuerzas irracionales y apremiantes del comportamiento humano que orientan a las personas a cumplir determinadas metas. (Gámez y Marrero, 2006).

Gallardo et al., (2021) manifiestan que, si bien la mayoría de los psicólogos consideran que en la actualidad las personas no poseen propiamente lo denominado como “instinto”, si reconocen que se observan algunas conductas que no son causadas por voluntad propia, son involuntarias y suceden como respuestas ante determinados estímulos del ambiente.

Dentro de las teorías conductuales de la emoción, se destacan las posturas de Izard (1977) y Plutchik (1980), los cuales comparten que las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos que son fruto de la selección natural, los cuales organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación. (Choliz, 2005, p. 7)

Izard (1977), en su teoría diferencial de las emociones, el autor refiere que los estados emocionales son innatos y se van diferenciando en la medida en que los niños crecen; después de los dos o tres años, irán apareciendo y desarrollando las emociones restantes. A saber, las emociones que el autor plantea son: interés, sorpresa, alegría, ira, tristeza, asco, vergüenza, miedo, culpa y desprecio. Por su parte, Plutchik (1980), cuyos planteamientos servirá de sustento para el análisis de los resultados, refieren que las emociones al ser un mecanismo de adaptación al entorno, no solo son vividas por las personas sino también por las especies

superiores en la filogénesis. Plutchik (1984) propone que las emociones pueden ser descritas en tres lenguajes: subjetivo, conductual y emocional. Para ejemplificar, encontramos en el lenguaje subjetivo al miedo o el terror, el lenguaje conductual asociado a esta emoción podrá ser la huida o el escape.

Otro autor destacado dentro de las teorías conductuales de la emoción es Paul Ekman (1984) el cual defiende la naturaleza innata de las emociones, clasificándolas en: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. A partir de los resultados de estudios transculturales sobre las emociones, los autores Ekman y Friesen (1976), decidieron incluso comprobar los músculos faciales que intervienen o no como respuesta a las emociones a lo que denominaron FACS (Facial Action Coding System). Lo anterior, lleva a que el autor planteé que la expresión y la voz son los componentes que identifican las emociones con mayor exactitud. (Ekman, 2005).

En resumen, Ekman (2012, como se cita en Gallardo et al., 2021), presenta las siguientes características de las emociones:

- Son breves, duran generalmente fracciones de segundos.
- Es algo que les sucede a las personas. No son producto de elecciones.
- Viene acompañada de sensaciones, de sentimientos.
- Sí es clara, rápida y universal la señal emitida, los demás sabrán las emociones que se experimentan.
- Los sujetos se dan cuenta que están emocionados cuando la emoción ya ha comenzado y han evaluado su sentir.

La tercera categoría recogida por Gallardo et al., (2021) denominada teorías cognitivas de la emoción, coinciden en la importancia que atribuye la interpretación y valoración que hacen las personas de la situación emocional; estas teorías postulan una serie de procesos cognitivos que determinan la respuesta del sujeto. Se destaca, por ejemplo, el trabajo desarrollado por Schachter y Singer (1962) con su teoría bifactorial, la cual indica

que las emociones surgen por la acción conjunta entre la activación fisiológica y la atribución cognitiva e interpretación de los estímulos.

Por otra parte, desde el punto de vista de la fenomenología, el cuerpo y las emociones también han sido objeto de explicación y comprensión desde la fenomenología. Etimológicamente fenómeno proviene del griego *phainemon* que deriva de *phainestai*, que significa mostrarse. En este sentido, la fenomenología de las emociones describe lo que se da en la experiencia en tanto vivencia, no son los cambios biofísicos, neuropsicológicos o psicofisiológicos, se reconoce que existen, pero no son su objetivo. Tal como expresaba Husserl (1980) se ponen entre paréntesis, aunque a partir de estos, se describe la experiencia vivencial. En este sentido, la estructura de la experiencia emocional se comprende desde la intersubjetividad, la temporalidad y la intencionalidad.

Escribano (2015), plantea el cuerpo objetivo o corporal, como un cuerpo material que puede ser estudiado desde afuera por disciplinas como la medicina o la fisiatría, la fisiología o la neurofisiología e incluso la psicofisiología, ciencias que buscan la explicación y comprensión funcional del cuerpo. Mientras que el cuerpo vivido, experimentado a partir de las vivencias o acontecimientos que nos suceden, es experimentado o sentido por el sujeto, corresponde a la construcción subjetiva en relación con los ambientes en los que se ha desenvuelve. Este cuerpo hecho corporeidad es un cuerpo físico y subjetivo que se mueve, tiene percepciones y sensaciones, sentimientos y pensamientos, e interactúa con otros Husserl (1980). Como expresa este filósofo no estamos hablando de dos cuerpos como en ocasiones se pretende, a su juicio esa dualidad no es más que dos apropiaciones sobre una misma realidad, un cuerpo que constituye lo que es “ser en el mundo” y que, por tanto, condiciona la existencia. Esta visión dualista obedece a la postura cartesiana, frente a la cual la fenomenología propone una concepción del ser como totalidad, donde se integren su esencia natural corporal con aquella subjetiva y social, corporeidad (Merleau- Ponty, 1993).

El cuerpo tiene funciones neurofisiológicas en la manifestación de las emociones, pero además son experiencia encorpada o encarnada, esto es, como fenómeno cuya vivencia y

sentido se inserta en nuestro cuerpo y se manifiesta en gestos, señales, movimientos, comportamientos, lenguajes y sentidos. En otros términos, las emociones tienen manifestación corporal a través de las respuestas físicas, hormonales y neurológicas y expresiones de corporeidad en tanto construcción subjetiva del cuerpo, y que corresponde a las experiencias vividas, la biografía construida en un contexto relacional, la percepción e imagen del propio cuerpo, las emociones, los sentimientos y pensamientos sobre sí mismo son los elementos principales en los que la fundamenta la corporeidad o subjetividad del cuerpo. Se trata de un cuerpo como expresa Merleau-Ponty (1993) hechos de materia y estructurado por órganos interconectados, que experimenta de sensaciones y sentimientos en estrecha relación con el mundo en el que vive y, por tanto, condicionado a formas de ser y existir en el mundo.

El cuerpo corporeidad es el cuerpo de la experiencia constituido por potencias para afrontar lo que le sucede o le afecta, por sensaciones, sentimientos, pensamientos como afecciones pasivas y potencias o capacidades para actuar, para afectar, desear, imaginar o reconfigurar afecciones vividas. Este entramado de fuerzas está en permanente devenir se expresan en el cuerpo como reacciones y estados, el lenguaje, las acciones. Lo que vive el cuerpo se encarna en el cuerpo como experiencia encarnada, metafóricamente, a la manera de una especie de cuerpo sin órganos, lo cual permite a través de la experiencia vivida configurar la subjetividad como construcción de sí mismo y maneras de actuar en el mundo (Castro y Farina, 2015).

Es importante precisar, que la representación que cada uno hacemos de nuestro cuerpo, en sí mismo se refiere a la forma en que nuestra corporeidad se construye en la socialización en diferentes ambientes como la familia y la educación (Berger y Luckman, 1997; Van Manen, 2003) y se expresa en nuestras relaciones interpersonales dado que, la subjetividad desde lo social se construye y deconstruye permanentemente en ese entramado relacional, configura nuestros cuerpos como espacio sintiente, nuestra mente a través de las representaciones y las relaciones sociales desde y en relación con la construcción intersubjetiva de nuestro cuerpo. Por consiguiente, el modo en que se construya la

subjetividad de cada ser humano, así como el modo en que se vive este proceso, es el resultado de un proceso de construcción social que se da en la cotidianidad de nuestra convivencia con otros en un proceso intersubjetivo permanente (Briuoli, 2007).

La corporeidad, entonces, implica la necesidad de conocer el propio cuerpo junto con sus manifestaciones tanto físicas como subjetivas. Reconocer que tenemos una imagen corporal que nos enuncia de unas determinadas como un cuerpo que ha sido configurado y está en el mundo a través de la experiencia vividas a lo largo de la historia personal, compartida con otros en distintos espacios y circunstancias que generan sensaciones con mayores o menos impactos, dependiendo de quien las vive y como las apropia (Pedraza, 2004). Las experiencias vividas y encarnadas en el cuerpo son las que posibilitan las representaciones mentales del cuerpo para cada ser humano y configurar así su singularidad, a partir de un sistema de percepciones, creencias y actitudes que se van configurando a través de las vivencias y en constante relación con las formas de actuar en el mundo y como construcciones individuales, sociales y culturales (Gallagher y Cole, 1995). Así, el cuerpo inevitablemente se crea a sí mismo recursivamente en el entramado entre lo biológico, lo psicológico, lo social y cultural e histórico, y desde allí elige acciones que lo construyen como un ser situado en el mundo (Shilling, 2012).

La intersubjetividad se ubica en la comunicabilidad en la relación con otros. La supervivencia de la experiencia emocional que se pone evidencia en la comprensión y apoyo, en la comunidad de sentimientos. Lo predicable en un ser humano lo es en los demás, porque las emociones tienen cierta comunalidad entre los seres humanos (Merleau-Ponty, 1993; Van Manen, 2003). Se trata de lo común compartido y de lo común diferente, del sentido propio y el significado compartido (Mèlich, 2015). Es decir que describir o narrar las experiencias subjetivas es una realización conversacional horizontal, es decir desde la vos de quienes la viven. Esto porque la experiencia viene del concepto indoeuropeo *per raíz*, que, entre otras cosas, es periplo de viaje o regreso, es entonces cuando la narrativa emocional deviene en intersubjetividad.

El sentido es una experiencialmente o fenomenicamente esencial en la vida humana. Es una forma compleja de conciencia de algo o de conciencia intencional, es decir conciencia del hecho que existe en relación con nosotros y con otras experiencias que vivimos y compartimos con otros como seres activos en el mundo de la vida (Husserl, 1980; Berger y Luckman, 1997). Un sentido que se comunica a través de palabras, comportamientos, actos o acciones. El cuerpo como biología es materialidad, pero el cuerpo en tanto condición humana, es construcción simbólica, es corporeidad cargada de sentidos posibles y en devenir constante, es ser siendo. El cuerpo se permite hacer experiencia, es experiencia y como tal la comunica (Bárcena y Mèlich, 2000). Para responder por quienes somos, en lo individual y colectivo, desde nuestras experiencias es indispensable la memoria, el pasado y presente de la experiencia, siempre teniendo presente que nos recordamos de la misma forma, ni con el mismo sentido (Mèlich, 2010, 2015).

Un aspecto clave para la construcción del cuerpo en tanto ‘corporeidad’ es la autonomía, en cuanto se relaciona con la capacidad de regular, controlar, afrontar y tomar decisiones propias ante situaciones simples y complejas en la vida. Además, se relaciona con todas las elecciones que hacemos con respecto a las maneras de vivir y ser en lo personal y lo social. La autonomía, a su vez, tiene estrecha vinculación con el reconocimiento y aceptación de las propias capacidades para decidir con autodeterminación en diferentes ambientes. En síntesis, la fenomenología posibilita comprender al sujeto relacional desde sus experiencias, modos de ser y estar en el mundo con un cuerpo que es corporalidad y corporeidad al mismo tiempo y con autonomía para decidir y actuar en el mundo de la vida.

A continuación, se evidencian los tipos de emociones según los principales teóricos mencionados con anterioridad:

Tabla 1*Tipos de Emociones*

Tomkins	Ekman	Plutchik	Izard	Panksepp	Damasio
Miedo –Terror	Miedo	Miedo	Miedo	Miedo	Miedo
Ira-Rabia	Ira	Ira	Ira	Ira	Ira
Sufrimiento– Angustia	Tristeza	Tristeza	Tristeza	Pánico- Pena	Tristeza
Placer –Alegría	Felicidad	Alegría	Alegría	Alegría	Alegría
Sorpresa- Alerta	Sorpresa	Sorpresa			Sorpresa
Asco	Asco	Asco	Asco		Asco
Interés		Intuición	Interés	Búsqueda	
Vergüenza- Humillación		Confianza	Vergüenza		
Repugnancia					
		Amor	Y	Atención	
		Apego			
		Desprecio		Lujuria	

Nota: Esta tabla resume las emociones de acuerdo con algunas de las fuentes teóricas consultadas (Cotrufo y Ureña, 2018, p. 43).

4.2.2 Educación emocional

La educación emocional se fundamenta y recoge conceptos a partir de varias disciplinas como la psicología, las cuales tuvieron repercusión a comienzos del siglo XX, entre estas el de inteligencia emocional, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal y algunos aportes e influencias de movimientos de renovación pedagógica como escuela nueva y escuela activa, entre otros.

Bisquerra (2008), define la educación emocional como: una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Se concibe la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral

de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (pp. 143-144).

Dentro de los fines está potenciar las competencias emocionales, las cuales según Bisquerra (2007), se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). El autor plantea un modelo pentagonal con cinco competencias emocionales; a saber, son: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y, por último, las competencias para la vida y el bienestar. Se definirá en este apartado cada una de ellas” (Bisquerra, 2007, pp. 71-76).

Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esta competencia busca que los sujetos tomen decisiones conscientes frente a sus propias emociones, darles nombre y comprender las emociones de los demás.

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

Autonomía emocional: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Competencia social: La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otras.

Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Vivas (2003) distingue los contextos de aplicación de la educación emocional en:

Contexto familiar: la inteligencia emocional comienza desde el hogar en la medida en que las interacciones entre padres, hijos y hermanos sean las adecuadas; con el modelaje en el comportamiento por parte de los padres de familia; y cuando los padres enseñan a sus hijos cómo identificar, manejar y regular emociones de manera adecuada. Bach (2001) como se cita en Vivas (3003) refiere que “Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas” (p. 9).

Contexto comunitario: las relaciones sociales entre sujetos son fuentes originales de conflictos. Esto podría afectar los sentimientos y en algunos casos, producir respuestas violentas entre los mismos. Es por esto que los gobiernos locales deberían preocuparse por promover programas de educación emocional que contenga talleres de desarrollo personal, entrenamientos en técnicas de relajación, entre otros.

Contexto curricular: este contexto ofrece diferentes situaciones en las que tiene relevancia y pertinencia las competencias emocionales. Por ejemplo, los diseños curriculares generalmente están diseñados para que el centro del conocimiento sea científico y técnico y no centrado en las personas. Además, se resalta la importancia de la formación de los docentes como preámbulo para el desarrollo de las competencias emocionales no sólo de sí mismo como formadores sino también el de sus estudiantes. (Bisquerra, 2005)

Teniendo como referente este último contexto, el curricular, Bisquerra (2005) expone la necesidad de crear una asignatura que tenga como objetivo la formación del profesorado en el desarrollo de las competencias emocionales requeridas para el bienestar y el desarrollo integral de sí mismo y su entorno; la asignatura propuesta es llamada Educación Emocional y va dirigida a los docentes de educación inicial, primaria o secundaria.

Por ende, es importante que los contenidos de la educación emocional en los currículos y programas de educación emocional, giren en torno al conocimiento de las propias emociones, el manejo y control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, la potenciación de las emociones positivas,

la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la vida social, en los momentos de conflicto, etc. (Bisquerra, 2008, p. 311).

4.2 Convivencia

La convivencia se encuentra enmarcada en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI según Delors (1996). Se considera que la convivencia debe ser entendida en un sentido amplio como la construcción de una paz duradera, no se orienta solamente a la reducción de los niveles de violencia escolar, sino que también, se ocupa de fortalecer los aprendizajes académicos.

La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas están el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, etc. (Bisquerra, 2008. p 91). En palabras de Sis (2008), la convivencia implica aprender a vivir en armonía con otros y consigo mismo, intentando desarrollar la solidaridad que nos permite dar y recibir lo mejor de cada uno.

Para Bianco (2008, como se cita en Rendón et al., 2016), la convivencia se define como poder entablar una relación con el otro, con los otros, en la que no se silencien las palabras, en la que se pueda asumir la discrepancia de opiniones y pensar que el conflicto es algo natural en el funcionamiento institucional porque los sujetos que las integran tienen diferentes intereses, motivaciones y formas de pensar (p. 70).

Hablar de convivencia escolar, Ortega (2007) afirma que el término encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo. Aun así, continúa indicando este autor (Ortega, 2007) que la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el

funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar.

Aprender a convivir con los demás es uno de los propósitos y retos de la educación del siglo XXI. En Colombia la convivencia ha sido un tema de interés en los procesos educativos, destacándose las investigaciones de Enrique Chauv (2007, 2009, 2011, 2012) y Méndez (2007) sobre violencia escolar y la incidencia de ella en factores socioemocionales, así como los diferentes proyectos o programas de carácter nacional asociados con competencias ciudadanas en la escuela, especialmente para fomentar la convivencia pacífica, como lo es, por ejemplo, el programa denominado Aulas en Paz.

Este autor, hace referencia al concepto de competencias ciudadanas que define como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (Chauv et al., 2012, p. 20). En las competencias ciudadanas, se pueden diferenciar varios tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, emocionales y comunicativas, las competencias integradoras, los ambientes democráticos y la acción ciudadana.

Por lo tanto, el concepto de convivencia escolar como un proceso que se caracteriza por una fuerte relación comunicativa entre los miembros que conforman la comunidad educativa, donde se busca la construcción de espacios donde se respire la confianza y el consenso. Sin embargo, en una escuela siempre habrá conflictos debido a que las personas no siempre piensan de igual manera y esto hace la diferencia, por lo que se piensa que el asunto no es que no existan diferencias, sino que se construye comunidad en medio de ésta.

5. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODO

5.1 Enfoque epistemológico

La presente investigación se ubica epistemológicamente en la perspectiva fenomenológica-hermenéutica que se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida y el reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia (Van Manen, 2003; Aguirre y Jaramillo, 2012).

Desde el punto de vista de Van Manen (2003), aprender es un modo de vivir experiencias significativas, que implican una reflexión crítica y una transformación personal. Sostiene que el ser humano, a través del aprendizaje comprende y aprende del mundo, apuntando a una interpretación creativa y una comunicación dialógica. A su vez para Aguirre y Jaramillo (2012), la fenomenología aporta al conocimiento de las realidades escolares, de una forma especial a las vivencias de los actores mismos en el proceso formativo. Además, menciona que la fenomenología es una forma de pensar y hacer pedagogía desde el reconocimiento del otro como un ser único e irrepetible, que tiene su propia voz y su propia historia. Lo que se conoce en la actualidad, como la caracterización que realizan los docentes, estudiantes y padres de familia, para reconocer esas vivencias cotidianas que son un punto indagación y de acción en las planeaciones y ejecuciones de los proyectos de aula donde el estudiante, padre y docente son los protagonistas de la educación para la vida en los contextos propios de los niños, niñas y adolescentes.

“La fenomenología nos invita a escuchar al otro, a dialogar con él, a comprender su mundo de vida, sus experiencias, sus sentimientos, sus sueños, sus esperanzas. La fenomenología nos propone una educación que se fundamenta en el encuentro humano, en la relación interpersonal, en el respeto mutuo, la solidaridad, la responsabilidad. La fenomenología nos ofrece una visión integral del ser humano, que no lo reduce a un objeto o a un número, sino que lo valora como un sujeto, como un fin en sí mismo.” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 72). Así mismo el método fenomenológico nos aportó una orientación

pedagógica, que busco darle sentido a la educación desde la conciencia de los participantes que la viven, que tienen sus propias experiencias en el momento y lugar exacto ya que se experimenta y se construye desde la subjetividad.

Paralelamente, Mèlich (1994) plantea que con este método se trata de develar en los relatos de los participantes en el estudio, aquellos elementos que permiten indagar la manifestación de las emociones que se hacen presentes en las diferentes situaciones de convivencia que ocurren en contextos escolares y familiares. El resultado del estudio fenomenológico es una narración o descripción de los aspectos estructurales de la experiencia.

5.2 Diseño

El método seguido es fenomenológico, desde la perspectiva de este mismo autor, quien afirma que "la fenomenología es una ciencia humana y se deslinda como ciencia natural, debido que el objeto de estudio son las estructuras de significado del mundo vivido" (p.30). En ese sentido se convierte en un camino para interpretar las experiencias vividas por los estudiantes, docentes, padres de familia y cuidadores en el contexto natural donde viven y estudian. Se propende por el develamiento de lo que piensan cada uno de los participantes a través de sus relatos, con los que se posibilita el diálogo para comprender sus pensamientos y sentires, en el proceso de la convivencia escolar y familiar.

De acuerdo con Mertens (2005, como se cita Fuster, 2019), los diseños fenomenológicos que se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, en términos de Bogdán Bilden (2003), pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.

Después de asumir la fenomenología como enfoque y método de la investigación, las posturas en la cual apuntamos nuestra indagación están documentadas en la investigación fenomenológica de Max Van Manen se enfoca en explorar y comprender las experiencias

humanas desde un nivel profundo y subjetivo. Su enfoque destaca la importancia de la descripción vívida, la suspensión del juicio y la reflexión fenomenológica en el proceso de investigación. Y desde la pedagogía se tomó como referencia a Aguirre y Jaramillo, quienes afirman que la fenomenología y su método contribuyen, de modo privilegiado, al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo.

Cuando se asume la fenomenología como enfoque y método para la presente investigación, se ubica principalmente en la apuesta de Van Manen (2016) que parte del asombro por la manera como se dan los fenómenos en este caso, las manifestaciones emocionales tal como ellos se dan desde la identidad de los participantes y de los escenarios en los cuales ellos fueron vividos.

En concordancia con los planteamientos de Van Manen, la *pregunta fenomenológica*, que emerge de la propia experiencia de los investigadores, al preguntarse por sus propias emociones y la puesta de ellas en situaciones de convivencia, sin embargo se hizo necesario pensar de manera detallada la posible pregunta que fue detonante de la conversación en los diferentes grupos poblacionales participantes en el estudio, por eso se partió en principio de evocar su vida, su infancia para luego adentrarse en aproximarse a la estructura, a la esencia y significado de una experiencia particular vivida por una persona, en este caso los niños, niñas y adolescentes, padres de familia, docentes y cuidadores en relación con las emociones presentes en la convivencia buscando identificar regularidades en algunas experiencias así como la particularidad de las experiencias.

El segundo momento, la *reducción* que consiste en el proceso de extrañamiento por parte del investigador de tal manera que le permita deshacerse de los prejuicios emocionales y teóricos que puedan tener que le permita acceder a la esencia misma del fenómeno. El ejercicio de reducción se hizo a su vez a partir de dos momentos: *epojé y reducción propiamente dicha*. En cuanto a la *epojé* significó tomar distancia, suspender las creencias y los prejuicios acerca de las emociones en situaciones de convivencia lo que implica pasar por

el asombro, apertura, concreción y enfoque. En la reducción propiamente dicha, se vuelve sobre la vivencia del fenómeno y de allí surgen las categorías finales del estudio.

5.3 Unidad de análisis y Unidad de trabajo

5.3.1 Unidad de Análisis

Corresponde a las emociones presentes en la convivencia que surgen de las vivencias que tienen los actores en los contextos escolarizados y familiares de las instituciones de carácter oficial en la zona rural y urbana de los departamentos del Huila, Caldas y Cundinamarca.

5.3.2 Participantes en el estudio

La investigación se realizó en siete instituciones educativas de carácter oficial localizadas en Soacha, Manizales, Neiva, Baraya y Gigante y con 14 participantes, hombres y mujeres, de educación básica en aulas regulares y multigrados, que están en edades, entre 7 y 16 años; docentes del sector público y padres de familia o cuidadores de estratos socioeconómicos (1 y 2) en zona rural y urbana. Se realizaron 63 entrevistas distribuidos de la siguiente manera: 43 entrevistas hechas a mujeres docentes, estudiantes, madres de familia o cuidadoras y 20 entrevistas hechas con hombres docentes, estudiantes y padres de familia o cuidador.

En la investigación participaron en el departamento Cundinamarca – Municipio de Soacha: 3 padres de familia de sexo femenino, 5 profesores de sexo femenino y 5 estudiantes (1 masculino y 4 femeninas). Seguidamente en el departamento de Caldas - municipio de Manizales: 3 padres de familia de sexo femenino, 3 docentes (1 femenina y 2 masculino) y 4 estudiantes (3 masculino y 1 femenina). Finalmente, en el departamento del Huila en los municipios Neiva, Garzón y Baraya: 14 padres de familia (4 masculino y 10 femeninas), 12 profesores (3 masculino y 9 femeninas) y 14 estudiantes (7 masculino y 7 femeninas).

vinculados a 8 instituciones educativas de carácter oficial del centro y sur del país ubicadas en la zona urbana de Soacha, Manizales, Neiva y Gigante y zona rural de Gigante y Neiva.

Para identificar y comprender el sentido de las emociones en los ámbitos escolarizados y familiares, se aplicaron entrevistas fenomenológicas las siguientes instituciones:

- En el municipio de Manizales (Caldas): la Institución Educativa Sinaí
 - En el municipio de Soacha (Cundinamarca): Institución Educativa las Villas, sedes Varón del sol, Dorado y Sol naciente.
 - En el departamento del Huila se desarrollaron las entrevistas en tres municipios de la siguiente manera:
 - En el Municipio de Neiva: La Institución educativa Normal superior de Neiva sede Santa Elena (zona rural)
- Instituciones Educativas: Técnico Superior - sede Elena Lara de Cuéllar (zona urbana), Institución educativa Juan de Cabrera, sede Ventilador
- Municipio de Baraya (Huila): Centro educativo la Unión sede la libertad. (zona rural)
 - Municipio de Gigante (Huila): Institución educativa José Montalvo (zona urbana) y la Institución educativa Jorge Eliecer Gaitán- sede el Mesón. (zona rural)

5.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Dentro de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos en la investigación se aplicó: La entrevista fenomenológica a todos los participantes, (los profesores, padres de familia o cuidadores, niños, niñas y adolescentes).

Se escogió la entrevista fenomenológica como instrumento, aplicar porque dentro de su estructura, los diálogos permiten conocer el sentido de la vida tal como se viven las experiencias, sus respuestas o revelaciones deben tener un sentido especial y una gran conexión. esto permite al entrevistado sacar a relucir la experiencia originaria, la experiencia del modo como vivimos situacionalmente, de modo que somos seres personales en el espacio

(Patocka, 1998, p. 97), tiene como función establecer, desde el reconocimiento, aceptación del otro y empatía, un espacio de encuentro y diálogo, en la cual prima la manera como es vivido por los actores, en otras palabras, el fenómeno estudiado. Para la aplicación de esta entrevista se formularon preguntas de orden fenomenológico para generar las narraciones de forma espontánea y natural, sin que fueran inducidas a cometer el error de solo buscar una respuesta precisa y dejar lo valioso de la narración y expresión no verbal.

Para lograr lo anterior se aplicó una prueba piloto por cada uno de los integrantes del macroproyecto y de esta forma se identificaron las fortalezas y oportunidades de mejora en la entrevista, se reformularon y reorganizaron las preguntas para luego, llevarlas al trabajo de campo en los diferentes municipios. En relación a las preguntas fenomenológicas pueden surgir en cualquier momento que se haya tenido una vivencia y que esta nos lleve a reflexionarla. Cualquier vivencia puede tener sentido de asombro y parecemos en un momento extraordinaria, es ahí donde descubrimos el fenómeno.

Las vivencias surgen del flujo de la existencia cotidiana. Podemos recordarlas y reflexionar acerca de ellas. De acuerdo con Figueroa (2008). Por otra parte, Según Bruner, Belzunegui y Pastor (2000), la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento. De ahí que la entrevista es un instrumento que facilita la interacción y el diálogo.

Para el diseño de la entrevista fenomenológica se tuvo en cuenta la siguiente matriz:

Tabla 2*Aspectos metodológicos de la entrevista fenomenológica*

Entrevista fenomenológica	
Propósito	Se usa como medio para explorar material vivencial, mantener la atención en el tipo de vivencia que se desea investigar y permanecer alerta al surgimiento de historias.
Propósito de la entrevista fenomenológica en nuestra investigación	Busca comprender el sentido y el significado que los participantes le dan a sus vivencias, a sus experiencias emocionales sin imponer categorías o conceptos previos.
Definición de la entrevista fenomenológica	Se refiere a un proceso de interacción y diálogo entre dos personas, cuyo propósito es propiciar que el entrevistado reconozca, describa y exprese su experiencia vivida de tal manera que se puedan inferir los sentidos con relación a situaciones vividas.
Momentos de la entrevista fenomenológica	<p><u>Antes de la entrevista:</u> Construir un ambiente de confianza, lugar apropiado y agradable para el entrevistado, realizar acuerdos con el entrevistado (tiempo y propósito), tener a la mano el consentimiento informado, la manera como se hará la grabación.</p> <p><u>Durante la entrevista:</u> Hacer algún comentario amplio o pregunta abierta que permita abrir la conversación, sin hacer de manera explícita la pregunta investigativa, tener atención plena a la situación concreta vivida con el fin de solicitar ampliaciones que permitan el reconocimiento de diversos aspectos de la vivencia que se está indagando (pedirle que amplíe la descripción, que recree la situación y el acontecimiento, aprovechar las expresiones del entrevistado para pedir una mayor profundización de la vivencia).</p> <p><u>Después de la entrevista:</u> Registrar los datos generales básicos y pertinentes para la temática de la investigación: edad, sexo, fecha, lugar y hora de la entrevista, contexto de esta, transcribir el contenido de las entrevistas en su totalidad (texto nativo).</p>

Nota. En la tabla se presenta la estructuración de la entrevista fenomenológica. Fuente: elaboración propia.

5.5 Procedimiento

Etapas de del trabajo de campo

En las instituciones Educativas mencionadas, se desarrolló la investigación en tres momentos.

Inicialmente, se realizó un diálogo con el rector de cada institución educativa para presentar el proyecto de investigación, y socialización de consentimientos informados para docentes, padres de familia, niños, niñas y adolescentes, permitiendo el acercamiento a la comunidad educativa, a través de una reunión.

En un segundo momento se desarrolló el trabajo de campo con los niños y niñas de cada grado participante, docentes, padres, niños, niñas y adolescentes con la entrevista fenomenológica para recoger la información propuesta en los objetivos de la investigación.

En un tercer momento, analizó la información que se obtuvo en la aplicación de la técnica e instrumentos. Lo cual permitió conocer los resultados, hallazgos y las conclusiones del proyecto.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1 Análisis de los datos

Después de transcribir la información recolectada por grupos poblacionales, se hizo una lectura inicial y exploratoria del contenido de las entrevistas realizadas para luego agruparla en un matriz con los siguientes componentes: texto, que se refiere a las respuestas textuales; el enfoque selectivo el cual corresponde a las emociones y en el enfoque detallado se incluye las expresiones corporales y comportamentales de los participantes, de acuerdo con la perspectiva de Plutchik (1980).

Tabla 3.

Matriz de narrativas experienciales de los estudiantes.

Texto (transcripción)	Enfoque selectivo	Enfoque detallado	Temas

Nota: La tabla corresponde a la guía para las narraciones.

Para la selección de los temas se acudió a las narraciones experienciales de los estudiantes a partir de las entrevistas que se aplicaron para la presente investigación. El análisis estuvo enfocado desde los planteamientos teóricos de los autores como Plutchik (1980), Bisquerra (2008), Damásio (2010), Ekman (2017) y Husserl (1980), Van Manen (2009, 2016) y otros autores consultados en el marco teórico, con el propósito de poner en dialogo las respuestas de los estudiantes, profesores, padres de familia o cuidadores, porque en la fenomenología hermenéutica las emociones ocupan un lugar central y dialogan con las perspectivas neurofisiológicas propuestas por autores como Damasio, la perspectiva cognitivas de Bisquerra, comportamentales que ha propuesto Ekman, sociales y vivenciales desde la perspectiva fenomenológica de los autores consultados para la construcción del referente teórico, para dar cuenta de los sentidos que le dan los estudiantes a las situaciones vividas en la convivencia escolar y en el ámbito familiar, a partir de sus emociones.

Damásio (2010), sostiene que las emociones "son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamientos" (p.173), este planteamiento es relevante para nuestro análisis porque permite comprender las emociones de los estudiantes, de los profesores y padres de familia, como un estado mental complejo que surge de la integración de información sensorial, cognitiva y subjetivas que se experimenta con una valoración positiva o negativa, por ellos en el contexto de la convivencia escolar.

Así mismo, permite entender cómo se desencadenan sus emociones a través de imágenes de objetos o acontecimientos que están sucediendo mientras están en el ámbito educativo y en el de la familia, los cuales son recordados por los significativo de la experiencia. Para Damasio (2010), a partir del ciclo emoción – sentimiento, como un proceso en el que las emociones y los sentimientos están interconectados, a partir de un estímulo ambiental que activa una respuesta emocional producto de la relación cerebro – cuerpo, es factible entender cómo inciden en el lenguaje, los movimientos y el razonamiento, para este caso de los participantes en la presente investigación. Como consecuencia de lo anterior, se genera una respuesta emocional que conlleva cambios transitorios en el cuerpo, tanto a nivel interno como externamente y se manifiesta visiblemente a través del comportamiento, por ejemplo, en las relaciones interpersonales entre compañeros o en el compartir actividades en el hogar.

Es decir que, una emoción culmina en una respuesta fisiológica y una acción adaptativa, cuando una emoción es desencadenada, el cuerpo experimenta una serie de cambios fisiológicos, como lo han narrado los han narrado profesores, estudiantes y padres de familia a partir de las experiencias vividas. Se da la liberación de hormonas y neurotransmisores que afectan la respiración, la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la sudoración, entre otros. Son cambios fisiológicos preparan sus cuerpos para una acción adaptativa que les ayudara a responder de manera efectiva a la situación que ha desencadenado la emoción. A nivel subjetivo (Husserl, 1989; Merleau-Ponty, 1993; Van Manen, 2003; Mèlich, 2015), dependiendo de la situación, se genera una sensación de bienestar o de malestar vinculadas a las experiencias vividas en el contexto educativo o fa.

Por ejemplo, cuando uno de los padres expresaba miedo que quedarse solos, referían que experimentará cambios fisiológicos como un aumento en la frecuencia cardíaca y la sudoración. Son respuestas que los preparaba para la posible de que este hecho se diera en el futuro. Cuando se referían a tristeza, decían que su cuerpo puede experimentar cambios como una disminución en la energía y una sensación de cansancio. De acuerdo con la perspectiva de Damasio (2010) estas reacciones no son simples respuestas automáticas, sino que implican procesos cognitivos y afectivos complejos que involucran tanto el cerebro como el cuerpo.

De otra parte, ante la posibilidad de tomar decisiones, Damasio (2010) considera que esta acción no se basa únicamente en la lógica o la razón, sino que también está influida por las emociones y los sentimientos, lo cual concuerda con lo expresado por algunos profesores cuando tuvieron que tomar una decisión para ellos fundamental. En casos como este, los participantes enfrentaron a una situación. Ente sentido, como expresa Damasio, nuestro cerebro evalúa automáticamente la información sensorial, cognitiva y emocional para determinar la mejor respuesta posible. Así que las emociones nos ayudan a evaluar la información emocional y valorativa asociada con una situación específica, lo que nos permite tomar decisiones más informadas y adecuadas, como se encontró en algunas narrativas de algunos docentes. Por ejemplo, cuando uno de los profesores percibió el bullying al que estaba siendo sometido un estudiante, debido a que era nuevo en el cargo docente, experimento una respuesta emocional de miedo y preocupación, lo que le indicaba que era importante tomar medidas para ayudar a al estudiante objeto del acoso escolar.

Así que, las emociones pueden influir en la forma en que evaluamos la información y en cómo tomamos decisiones futuras. Las emociones pueden tener un impacto duradero en nuestra memoria y en cómo recordamos y valoramos ciertas experiencias, lo que puede afectar nuestras decisiones futuras.

También para el análisis de las respuestas emocionales de los estudiantes, profesores y padres de familia o los acudientes que participaron en la investigación, en relación con las situaciones de convivencia, retomamos el planteamiento de Plutchik (1980) en términos de la complejidad y lo multifacético de las manifestaciones emocionales desde el punto de vista

fisiológico y cognitivo, para comprender las interpretaciones que los estudiantes hacen de la situación, de sí mismo y de los otros: compañeros y profesores durante la convivencia.

Los resultados obtenidos de las entrevistas concuerdan con la propuesta teórica de Plutchik (1980), quien sugiere que las emociones básicas son universales y se originan en la evolución biológica. En este orden de ideas, esto significa que las emociones como la alegría, la tristeza o el miedo narradas por los participantes ante situaciones compartidas o semejantes en la convivencia escolar o familiar, tienen muchas similitudes. En este sentido, efectivamente las respuestas emocionales de los participantes, de acuerdo con el planteamiento de Plutchik (1980), son respuestas innatas y han tenido una función adaptativa para ellos según sus contextos ambientales. Se observa así que, el modelo circular de ocho emociones básicas que propuso, como hemos mencionado, están presentes en las experiencias vividas por los estudiantes, profesores, padres de familia o acudientes, según sus particularidades.

Así, en las narrativas se encuentran expresiones de alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, aversión, anticipación y confianza, pero expresadas desde la singularidad de la experiencia vivida. Experimentar y sentir son elementos de comunicación vital, no obstante, una emoción nunca tiene el mismo sentido para dos sujetos, por ejemplo, percibimos el odio y la ira del otro por su comportamiento, o por lo que dice y hace, pero sus emociones, para nosotros, nunca tendrán el mismo significado. Lo anterior, denota la importancia de las emociones primarias, que no se derivan de otras emociones, las secundarias y terciarias, aunque tienen relación con ellas. Además, el autor sugiere que estas emociones básicas pueden combinarse y mezclarse en diferentes proporciones para formar emociones más complejas. Por ejemplo, la combinación de alegría y confianza puede dar lugar a la emoción de optimismo.

También los planteamientos de Bisquerra (2015), han sido relevantes para el análisis de los resultados. Las narrativas de los participantes muestran que las respuestas emocionales expresadas han correspondido a situaciones cuya vivencia les ha hecho interpretar el

acontecimiento vivido desde su sentir y pensar no desde patrones preestablecidos. Estos hallazgos concuerdan con el planteamiento de Bisquerra, para quien,

las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias. Por ejemplo, la forma de expresar amor muchas veces se realiza materializando con un regalo. Necesitamos ver y tocar las cosas para comprenderlas mejor (p.8).

Con respecto a la activación de las emociones Bisquerra (2009), describe que una emoción se activa a partir de un acontecimiento, este se denomina estímulo, mientras que para Van Manen (2003) es la experiencia tal como se vive en el mundo de la vida. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El estímulo puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario que en palabras de Van Manen evoca intenciones, acciones, actos y vivencias. Una vez que se perciben estos estímulos, se activan procesos cognitivos, fisiológicos, conductuales y subjetivos que dan lugar a la experiencia emocional. Estos procesos están interrelacionados y se influyen mutuamente, dando lugar a una respuesta emocional global que abarca aspectos neurofisiológicos, afectivos, cognitivos y de comportamiento a partir de la experiencia vivida, como plantea Van Manen (2003).

Resulta interesante en la discusión de los hallazgos de la investigación encontrar concordancias entre los autores, por ejemplo, en la clasificación de las emociones propuesta por Bisquerra (2015) y Plutchik (1980). En las dos clasificaciones los autores reconocen la existencia de emociones básicas o primarias, que son innatas y universales en todas las culturas. Así, la Galaxia o universo de las emociones básicas o primarias (Bisquerra, 2015) como también las denomina Plutchik (1980) y Ekman (2017) contribuyen para comprender las emociones que predominan en las respuestas de los participantes y que están estrechamente vinculadas con sus experiencias o las condiciones estimulares a las han estado expuestos en la convivencia de cada una de las siete instituciones educativas o en las familias.

Por otra parte, las emociones sociales que se producen en situaciones que implican la relación con otras personas (Ekman, 2017 y Van Manen, 2003) pueden ser positivas como el amor, empatía, gratitud o negativas como la envidia, los celos o el rechazo e incidir en las formas de comunicación (Bisquerra, 2009), en la comprensión, la atención y el cuidado del otro, por tanto, en el cultivo de los afectos (Van Manen, 2003; 2016). Por ejemplo, en el caso de un estudiante que narra el agrado que le produce al recibir afecto de la abuelita y a la vez molestia porque ese afecto no viene de la madre, quien lo abandonó.

Las emociones autoconscientes son aquellas que se relacionan con el conocimiento y la evaluación de uno mismo (Bisquerra, 2009), y que requieren un alto grado de reflexión y conciencia, o como manifiesta Van Manen (2016) la concienciación o preocupación, es decir el acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre sí mismo, sus actuaciones, el vivir una vida propia y compartida con otros. Esto significa que como estudiantes, profesores y padres de familia o cuidadores implica pensarse en la relación consigo mismo y con otros, en la manera como respondemos en nuestras relaciones cotidianas desde las emociones, la atención, el cuidado y las acciones. Algunas emociones autoconscientes son la vergüenza, el orgullo, la culpa y la satisfacción personal. Por ejemplo, como lo relató un padre de familia la percibir que estaba orgulloso por el triunfo de una de su hija al ganar una competencia en un campeonato deportivo.

6.1.1 Emociones presentes en la convivencia desde las voces de los estudiantes

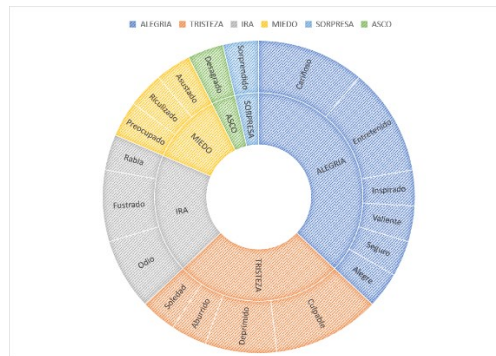
Para analizar y comprender las emociones en la convivencia desde la voz de los estudiantes, basados en el modelo gráfico de las emociones elaborado por Plutchik (1980), elaboramos la ruleta de las emociones que manifiestan los niños y niñas en las entrevistas fenomenológicas aplicadas, y que permiten visualizar la forma cómo responden emocionalmente desde sus vivencias en la convivencia escolar y en la familia.

En la ruleta de las emociones expresadas por los niños, niñas y adolescentes en sus relatos se identificaron 36 emociones las cuales se agruparon quedando de la siguiente forma: La Felicidad es la emoción más representativa en los estudiantes, en el sentido que le dan a la convivencia en ámbitos escolarizados. De igual forma la ira y la tristeza fueron las

emociones que le siguieron a menor escala y finalmente la sorpresa y el desagrado son las emociones menos expresadas.

Figura 1

Emociones identificadas entrevistas Estudiantes



Nota: La figura 1 es una representación de las emociones que los niños experimentan en la convivencia escolar y familiar, siguiendo el modelo de Plutchik (1980).

A continuación, se presentan los relatos sobre cada una de las emociones vivenciadas por los estudiantes. Posteriormente, se identifica la emoción, los aportes de los autores y el análisis de la narración en relación a la emoción, partiendo del presupuesto de que emoción es el performance del cuerpo, superando así cualquier dicotomía o reduccionismo (Maiese, 2011), al respecto expresa Damasio (2000) que “las emociones usan el cuerpo como teatro” (p. 67), es el medio en el que se preparan las respuestas emocionales desde lo neurobiológico, se podría decir que también desde lo subjetivo o en términos de Merleau-Ponty (1985) se trata del cuerpo sujeto para el que percibir y sentir están íntimamente ligados.

Emoción básica de Alegría

La emoción de la alegría recoge experiencias de los niños con respecto al juego con sus compañeros, la presentación pública de una actividad artística, el trabajo en grupo o las relaciones familiares.

" Me sentí muy alegre en el corazón "

"La estoy pasando bien con ellas y me siento muy feliz de estar con ellas" "pues jugamos, nos hacemos cosquillas a veces me gusta mucho jugar con ellas". (Estudiante de quinto grado – Soacha).

"A mí me gusta estar en las canchas del colegio, nos gusta jugar, compartir con mis compañeros y observar a los que juegan". (Estudiante de sexto grado – Gigante).

El juego y el compartir con los compañeros es una experiencia que genera en los niños alegría, que manifiestan a través del gusto, la sensación de bienestar y las relaciones con sus compañeros. Según Ekman (2017), cuando las personas se sienten alegres o experimentan emociones positivas, su expresión facial cambia y se produce una sonrisa que puede ser contagiosa para las personas que están a su alrededor. De esta manera, estar en compañía de amigos que están experimentando emociones positivas, puede aumentar la probabilidad de que uno mismo se sienta alegre y feliz, porque la vivencia es grata desde la percepción de cada uno y por tanto tiene su propio significado (Van Manen, 2003). Así, en estas respuestas de los estudiantes la emoción es tanto alegría como la felicidad por poder compartir con otros compañeros.

Los relatos obtenidos nos dejan entrever que la alegría es una emoción que se presenta en el contexto académico a través del encuentro entre pares. Lo que permite un vínculo de amistad por disfrutar eventos o acciones que promueven el compartir, el bienestar y vivir la vida de manera plena, aspectos relevantes para lo que Bisquerra (2013), resalta como potencial del ser humano, pues las amistades son uno de los espacios sociales en el que se vivencian las emociones, sentimientos e ilusiones. Por lo que se puede decir que el vínculo entre pares permite vivenciar la alegría en acciones cotidianas que son significativas y de importancia entre los pares y aporta a la sana convivencia, pues como expresa Van Manen, las relaciones contribuyen para aprender a actuar con otros, a relacionarse y al aprendizaje ético.

En resumen, tanto Bisquerra (2013) como Ekman (2017) coinciden en que los amigos pueden ser una fuente importante de alegría y bienestar emocional. La presencia de amigos

que están experimentando emociones positivas puede aumentar la probabilidad de que uno mismo se sienta alegre y que perciba el apoyo social de amigos y otras personas cercanas.

La alegría está en nuestro interior y la autoconfianza nos ayudará a encontrarla, sin perder de vista que la alegría al parecer es una vivencia más compleja de lo que parecerá simple vista, es una reacción afectiva que denota aspectos gratificantes para la vida (Husserl, 2013b). Es así como los y las estudiantes expresan su manifestación:

"Vi que nadie se burlaba y les gustó. Entonces seguí bailando alegremente". (Estudiante de quinto grado - Neiva zona Urbana).

"yo trabajé en la finca del papá de Johan cogiendo frijol, en dos semanas me conseguí un millón de pesos y con eso me compré mi celular y eso me hace feliz". (Estudiante de quinto grado - Neiva zona Rural).

Se evidencia en los relatos de los estudiantes que la autoconfianza está en el valor que nos damos a nosotros mismos a la hora de cumplir con determinada misión, generadora de la alegría. Por lo anterior, Bisquerra (2013) relaciona que el conocimiento de las propias emociones; el manejo y el control emocional; el conocimiento de las emociones de los demás; la utilización de las emociones como factor de automotivación; la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas; la potenciación de las emociones positivas; la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales, la vida social y en el trabajo.

La alegría es una emoción agradable y expansiva que tiene que ver con el otro, que se dirige hacia fuera, que irradia, que incluso contagia al que está en relación con ella. En lo mencionado por los estudiantes, involucran el trabajo en equipo:

"Posteriormente nos reunimos en la casa de un compañero para hacer el traje. y bueno, fue una experiencia muy chévere porque hubo una serie de emociones". (Estudiantes de noveno grado - Neiva zona urbana).

Ekman (2017) ha destacado la importancia del apoyo social en la regulación emocional y el bienestar emocional. El apoyo social, que puede provenir de amigos, familiares u otras personas cercanas, puede ser una fuente importante de consuelo, apoyo emocional y afecto en momentos de dificultad. Las personas que tienen un buen sistema de apoyo social, incluyendo amigos cercanos, suelen tener un mejor estado de ánimo y una mayor capacidad para hacer frente a situaciones estresantes o emocionalmente difíciles.

El trabajo en equipo, además de tener un objetivo de cumplir con una meta les permite a los estudiantes compartir alegrías donde se experimenta emociones a partir de la interacción y diálogos de situaciones cotidianas. Como lo afirma Bisquerra (2013), la alegría es una emoción positiva y agradable que permite el logro de las metas en los contextos sociales y además puede surgir ante diversos eventos o situaciones que se perciben como gratificante, exitoso o significativo y también está asociada a las manifestaciones expresadas por los y las estudiantes: “cariño y me siento tranquila”, “físicas”, “reír” y conductuales “compartir y Jugar”. Los sentimientos, las emociones, el estado de ánimo, son los que aportan a la constitución de sentidos sobre nosotros mismos y los otros, sobre las relaciones y nuestro lugar en el mundo que compartimos con otros y que ontológicamente configura nuestra singularidad. (Mèlich, 2015)

La alegría, como mencionamos anteriormente, es una emoción positiva que suele estar asociada con el bienestar y el gozo. La confianza, por su parte, es una emoción que se desarrolla en relaciones de seguridad y confianza mutua. A juicio de Plutchik (1980) indica que cuando ambas emociones se combinan, surge el amor, una emoción compleja y profunda que implica afecto, apego, cuidado y conexión emocional con otra persona. Por consiguiente, se encontraron expresiones como:

“ríe, je je) Así con mi mamá, porque la consiento, le hago masajes y la abrazo”.
(Estudiante de grado segundo – Gigante)

"Ella me dijo, eres mi mejor amiga y en ese momento me sentí muy alegre en el corazón, porque pues nadie me había dicho eso de mis amigas" "y sentía también, sentía también amor con ella porque ella era muy cariñosa conmigo y yo era cariñosa con ella"

"entonces sentíamos amor de las dos y por eso, después de compartir el helado, fuimos mejores amigas". (Estudiante de grado sexto – Soacha).

El amor es manifestado por el estudiante en sus relaciones cercanas, como se encontró en uno de los relatos en el que refiere sentir la emoción del amor cuando consiente a su mamá. Por otra parte, la estudiante de grado 6 de Soacha refiere sentir amor cuando su amiga le expresa lo importante que es para ella y que nadie se lo había dicho. Desde autores como Bisquerra (2015), el amor es la emoción experimentada por una persona hacia otra, que se manifiesta en desear su compañía, alegrarse con lo que es bueno para ella y sufrir cuando ella sufre.

Por su parte, Ekman (2017) define el amor como una emoción compleja que incluye varios componentes emocionales y cognitivos. Ekman señala que “el amor puede incluir sentimientos como la atracción física, el deseo sexual, la intimidad emocional y la conexión social” (p.p. 208-212). La emoción del amor se relaciona con la liberación de neurotransmisores como la dopamina, la oxitocina y la serotonina, que están asociados con la sensación de placer, la conexión social y la satisfacción emocional. Además, el amor puede implicar una serie de expresiones faciales y corporales, como sonreír, hacer contacto visual y acercarse físicamente a otra persona.

Ekman (2017) también destaca que el amor puede incluir ciertos pensamientos y creencias, como la idea de que otra persona es valiosa y digna de amor y afecto. Estos pensamientos y creencias pueden influir en la forma en que una persona experimenta y expresa la emoción del amor.

En resumen, según Ekman (2017), el amor es una emoción compleja que incluye sentimientos de atracción física, deseo sexual, intimidad emocional y conexión social, así como ciertas expresiones faciales, corporales y cognitivas. La emoción del amor se relaciona con la liberación de neurotransmisores asociados con la sensación de placer, la conexión social y la satisfacción emocional.

El ser humano es portador de sentidos construidos en y por sus experiencias y que expresa también en los afectos. El amor tiene un sentido en el lenguaje, en el sentimiento y en las acciones, es una emoción que deja huella en nosotros mismos y a la vez, como lo expresamos, deja huellas en los otros, tanto en el plano de las relaciones de amistad, como en las relaciones familiares o en las de pareja. El amor es narración, pero también imaginación, es cuidado y protección (Bárcena y Mèlich, 2000). El amor tiene un papel ético fundamental en la vida humana, es la base del reconocimiento. La particularidad que tiene el amor es que nos facilita apertura, conciencia de sí y del otro, además estructura acciones al tomar conciencia de la vivencia. (Husserl, 2013)

Ira

Heridas, decepción e injusticia

“ No profe, pero pa qué más, si el que me da mucha rabia fue cuando mi mamá nos abandonó y se fue con otro mozo (amante), yo estaba muy pequeño y a ella no le importó abandonarnos, y por eso yo no la quiero, no me gusta ni una navidad, ni las vacaciones nada profe, ya profe no quiero hablar más, me da hasta puteria (rabia)”. (Estudiante grado quinto - Neiva zona rural).

En el anterior relato la ira se manifiesta en el entorno familiar, narrado por el estudiante cuando expresa sentir enojo y rabia al recordar cuando su madre los abandonó.

"por ocupar el tercer puesto en el concurso “. (Estudiante grado noveno- Neiva de la zona urbana).

Al sentir rabia por ocupar el tercer puesto en un concurso de disfraz lo que le causó decepción ya que se había esperado ganar por haber sido un ejercicio de trabajo colaborativo, elaborado con otros compañeros.

A partir de estos relatos, desde el punto de vista de Bisquerra (2015), la ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. La ira se genera cuando tenemos la sensación de haber sido perjudicados

y pasa de la emoción de ella a un sentimiento moral de indignación, el resentimiento, el dolor, la humillación y el rechazo, ante la injusticia del abandono por la preferencia de otro por encima de mí y de la responsabilidad emocional, afectiva y comportamental de ser madre y que ha causado una herida moral que marca la vida.

Se desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal. Pueden generar ira, aquellas situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento; personas que nos afectan con abusos verbales o físicos; situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos; el bloqueo de nuestras metas por parte de otras personas, etc. Cualquier estímulo o evento, según la valoración que se realice sobre el mismo, puede ser potencialmente capaz de desencadenar ira (p. 48).

Podríamos resumir diciendo que nos enfadamos y sentimos ira, en menor o mayor medida, básicamente por dos razones:

- ❖ Cuando las cosas no suceden como queremos.
- ❖ Cuando alguien no nos trata como creemos que nos merecemos.

Por otra parte, Ekman (2017) señala que el abandono puede ser visto como una violación de nuestras expectativas y necesidades emocionales en una relación, lo que puede generar una respuesta de ira. La ira también puede ser una forma de defenderse emocionalmente y recuperar el control en una situación en la que nos sentimos vulnerables y expuestos.

En definitiva, para Ekman (2017) la ira ante el abandono es una respuesta emocional compleja que tiene que ver con nuestras expectativas y necesidades en las relaciones, nuestra percepción de justicia y daño, y nuestra capacidad para manejar emociones negativas como la vulnerabilidad y el dolor. Es así como lo explica “La ira puede ser tanto una defensa contra la angustia como un sustitutivo y, a veces, incluso su cura. Cuando el amante rechazado es capaz de enfadarse por el trato recibido, la desesperación disminuye. En un momento de profunda soledad, la tristeza regresará y quizá se vuelva a ver desplazada por la rabia. Hay

personas que mantienen su rabia en reserva, lista para salir a escena al menor indicio de pérdida e impedir la experiencia de la angustia” (p. 99).

"Que alguno que me haya pasado sería por ejemplo que a mí me hacían bullying si, entonces yo por eso me deprimía y pues obviamente lloraba". "A mí cuando me hacían bullying, a mí siempre me dejaban llorando porque ellos ya que eran más grandes que yo, entonces yo a mí no me gusta nada de la pelea ni da eso, entonces yo me ponía a veces histérico, bravo o hasta me ponía a llorar; pero en esas situaciones no me ponía ni siquiera una sonrisa en mi cara". "Eh, hay todavía que me molestan, pero eso ya no me causa molestia para dejar de sonreír". (Estudiante grado quinto – Soacha).

Según lo expresado por el estudiante quien afirma que vivió la emoción de la ira al ser víctima de “Bullying” identificando a través del llanto y carencia de expresión gestual. Por lo que Damásio (1996) explica que el llanto es una respuesta emocional que puede ser desencadenada por distintas emociones, incluyendo la ira. El llanto como resultado de la ira se debe a que esta emoción puede generar una gran cantidad de tensión y excitación fisiológica en el cuerpo. Cuando esta tensión emocional alcanza un punto crítico, el sistema nervioso simpático puede activar la liberación de hormonas como el cortisol y la adrenalina, que aumentan la presión arterial, la frecuencia cardíaca y la respiración.

"Nos metieron en una cosa ahí de un robo de unos lapiceros". "Me hizo sentir mal porque me iban a denunciar por algo que no había hecho". (Estudiante de grado sexto – Manizales).

"No, estábamos jugando fútbol y un man me tiró el balón en la cara así, con la mano (hace el gesto) y a mí me dio rabia, me da mucho calor en la cara, en el cuerpo, en el pecho. Entonces me estrujó y comenzamos a pelear". (Estudiante grado sexto- Manizales).

A partir de lo manifestado por los estudiantes, encontramos en el primer relato la ira por la injusticia que percibe cuando se le acusa de un robo o la respuesta de su corporalidad y en la última narración al recibir un golpe en la cara con un balón. Desde el punto de vista de Damasio (2010), la ira es una emoción que se genera en el cerebro en respuesta a una

percepción de amenaza o injusticia. Esta emoción se origina en una serie de respuestas fisiológicas y cognitivas que ocurren en el cerebro en respuesta a una situación percibida como amenazante o injusta.

Adicional, explica que cuando el cerebro percibe una amenaza, como un insulto, una agresión o una situación de injusticia, se activa una serie de respuestas fisiológicas, como la liberación de adrenalina y un aumento en la frecuencia cardíaca y la respiración. Además, el cerebro también activa áreas asociadas con la evaluación y el juicio, lo que nos permite evaluar la situación y determinar si se trata de una amenaza real.

Si el cerebro determina que la situación es una amenaza real, se activan áreas cerebrales que nos permiten tomar medidas para protegernos o defender nuestros derechos. Estas áreas incluyen el sistema motor, que nos permite actuar en respuesta a la amenaza, y el sistema límbico, que es responsable de la emoción de la ira.

Por su parte, Ekman (2017) indica que el cuerpo experimenta cambios fisiológicos en respuesta a diferentes emociones, y estos cambios pueden incluir una sensación de calor durante la experiencia de la ira.

Además, la emoción de la ira también puede causar un aumento en la actividad de los músculos faciales, que a su vez puede aumentar la temperatura del rostro. Esto puede hacer que sintamos una sensación de calor en la cara durante la experiencia de la ira. Esta descripción muestra tal como se da el fenómeno emocional en los estudiantes ante los hechos y su implicación en ellos. Como perciben y viven la situación y la apropian como experiencia significativa desde el sentido que le da, por tanto, que los lleva a actuar de la manera como lo describe (Husserl, 2005).

La ira percibida y sentida por los estudiantes es sentida de manera diferente porque responde a la elaboración singular de significados de su experiencia y sus manifestaciones emocionales. Así, por ejemplo, se comprende el sentido de malestar e indignación del primer estudiante al ser involucrado en un acto que no realizó, por tanto, siente que hay un acto de injusticia, sobre todo ante la idea de exponerlo públicamente, lo cual desencadena su emoción de ira. Al segundo estudiante, le molesta que lo le tiren cosas a la cara, en este caso, el balón

de fútbol o que lo empujen, motivo por el cual se enoja y entra en confrontación con su compañero.

Desde el punto de vista de la pregunta de la investigación la rabia le permite expresar el malestar por el comportamiento de su compañero durante el juego de fútbol, a partir de cómo percibe el comportamiento del otro y de la interpretación que le da.

Tristeza

La siento en mis pensamientos

" Yo tuve una amiga, que estaba en la mañana y ella era enfermita, y murió, entonces me sentí muy triste por eso, por eso digo que los amigos no duran para siempre". (Estudiante grado sexto- Soacha).

En el anterior relato, la niña vivencia la tristeza por la muerte de su amiga, razón por la que argumenta la frase: " Que los amigos no son para toda la vida", Ekman (2017) explica que la tristeza en el duelo se vincula con la función de recuperación. Es decir, la emoción de la tristeza puede ayudar a las personas a procesar y aceptar la pérdida, lo que a su vez facilita el proceso de adaptación y superación del duelo. La tristeza permite a las personas expresar su dolor y comenzar a asimilar la nueva realidad sin el objeto o la persona perdida, lo que marcó el sentido de la amistad para la niña siendo aún una emoción que recuerda, para Bisquerra (2015) enfatiza en que la tristeza actúa como una llamada de ayuda; se propone captar la atención de los demás. La cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un grupo son formas de afrontamiento de la tristeza.

A continuación, mencionaremos otro relato donde se evidencia la tristeza en los estudiantes como el siguiente:

"La siento en mis pensamientos, porque esos pensamientos son recuerdos que no se quitan, para mí no se quitan porque los recuerdos son muy tristes, entonces los recuerdos que son tristes nunca se me van de la cabeza". (Estudiante grado sexto- Soacha).

“Profe yo me acuerdo mucho cuando estaba muy pequeñita y me gustaría volver a estar chiquita, porque mi mamá, mi papá y mis hermanas me querían mucho, ellos jugaban conmigo, me compraban ropa, juguetes, helados y solo me consentía. yo quiero ser chiquitica porque no me gusta estar sola, yo creo que ya no me quieren”. (Estudiante grado segundo-Neiva zona Rural).

Este relato nos plantea que la emoción de la tristeza es asumida por el estudiante cuando menciona que sus familiares la querían cuando era pequeña, por todas las atenciones que recibía y que no son dadas en la actualidad. Se presentan por emociones que afloran en su memoria como estímulos constantes. Como lo hace notar Damásio (2010) quien explica que los recuerdos son la suma total de todo cuanto han sido vivencias y experiencias de la vida.

En ambos relatos las estudiantes manifiestan experimentar “recuerdos y pensamientos”, “los recuerdos son muy tristes” desde el aporte de Bisquerra (2009) que las emociones son una respuesta del organismo que se procesan en el cerebro. La tristeza como una de las emociones básica y negativa que estaría formada como un triángulo (miedo, ira y tristeza) a lo que llamó como una metáfora, la materia oscura, por la relación que tiene el lado oscuro de la realidad humana (Bisquerra, 2015).

Por otro lado, Damasio (1996) argumenta que las emociones son fundamentales para la toma de decisiones y la formación de recuerdos. Cuando estamos tristes, recordamos porque la emoción de la tristeza activa ciertas regiones del cerebro que están involucradas en la memoria y la consolidación de la misma. La tristeza es una emoción que a menudo surge cuando perdemos algo o alguien importante para nosotros, y esta emoción puede hacer que nuestro cerebro se centre en el recuerdo de lo que perdimos.

Además, la tristeza también puede hacer que prestemos más atención a los detalles de las experiencias pasadas, lo que puede hacer que los recuerdos sean más vívidos y duraderos. En general, la tristeza puede tener un efecto poderoso en la memoria y la forma en que recordamos experiencias pasadas.

A su vez, Ekman (2017) explica que las emociones están estrechamente relacionadas con la memoria, y que nuestra memoria emocional tiende a almacenar información sobre situaciones que nos han generado emociones intensas, ya sean positivas o negativas. Cuando experimentamos una emoción similar en el presente, es común que se activen en nuestra memoria los recuerdos y pensamientos relacionados con esa emoción.

En el caso de la tristeza, esta emoción puede activar recuerdos y pensamientos relacionados con situaciones en las que nos hemos sentido tristes en el pasado. Estos recuerdos pueden incluir personas, lugares o experiencias que nos han hecho sentir tristes, y pueden venir a nuestra mente de manera involuntaria y sin que los busquemos.

Además, señala que la tristeza puede hacer que nuestra atención se enfoque en los aspectos negativos de nuestra vida y de nuestro entorno, lo que puede llevar a que nos centramos más en los recuerdos y pensamientos tristes y negativos que en los positivos.

En resumen, la tristeza puede activar nuestra memoria emocional y hacer que se nos vengan a la mente recuerdos y pensamientos relacionados con situaciones que nos han hecho sentir tristes en el pasado.

En relación con el Referente psicológico y social en el relato de la estudiante expresa que *quiere ser chiquita para no estar sola*, obedece a la carencia afectiva con su familia a una relación de poca comunicación y que con el transcurso de su vida dejó de ser cuidada y consentida. De acuerdo con el autor, al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocer éstos en los demás, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales. es decir que, al reconocer la emoción y tener control de ella podemos tener mejores relaciones con los demás.

En el siguiente relato también encontramos la tristeza como una de las emociones marcadas en los estudiantes:

" Un día estábamos en el patio y había un mosquito entonces toda la gente estaba ahí, entonces yo fui, me acerqué y lo maté, entonces unos niños me empezaron a decir que ojalá me hubiera muerto yo. Me puse a llorar en la situación de ahí, porque pues me dijeron

eso, la profe pues ahí me medio consoló, pero me sentí más triste, lloré y pues sentía como que me mareaba, y ya. Pues ese día pues me sentí mal". (Estudiante de quinto grado – Estudiante grado Quinto- Soacha).

El estudiante se da cuenta de la emoción de la tristeza, al sentir que sus amigos le rechazaron por matar el mosco, su primera reacción fue llorar y luego sintió enojo y experimentó la sensación de mareo. Bisquerra (2009) le llamó una respuesta emocional desde el componente neurofisiológico donde las emociones son una respuesta del organismo que se inicia en el sistema nervioso central (SNC). También encontramos que el llanto y mareo.

Al sentirse rechazado, y sentir el mareo está asociado desde el componente cognitivo de las emociones como lo expone Bisquerra (2009) siendo una experiencia emocional subjetiva de lo que pasa provocando una sensación de mareo.

Ekman (2017) sugiere que llorar y sentir mareo cuando estamos tristes es una respuesta emocional natural que tiene una base biológica. Estas respuestas son parte de un sistema de adaptación evolutiva que nos permite manejar emociones negativas y conectarnos con los demás.

Aunado a la respuesta fisiológica que evidencia las manifestaciones corporales como la plantea Van Manen (2009), porque la emoción se encarna en el cuerpo (Merleau-Ponty, 1993; Castro y Farina, 2015). Las vivencias tienen una materialidad, en este caso en las emociones existenciales, que emergen en la relación con otros, como la culpa por la acción llevada a cabo (Mèlich, 2015), la vergüenza por no haber actuado conforme a las expectativas sociales de no causarle daño a un ser vivo y no respetar la vida, incluso el miedo por la sanción social; de allí el sentimiento de ser alguien que actúa mal porque como manifiesta Bisquerra (2009), se trata de una experiencia emocional subjetiva ante el acontecimiento.

A continuación, otro relato donde se manifiesta la tristeza por los estudiantes es la siguiente:

" Cuando fui al salón me dijeron los niños que yo porque era tan sapa, que no sé qué, que no me metiera en las cosas de ellos, que no me metiera, que deje de ser tan sapa, que no

sea metiche y todo eso, entonces pues yo me sentí triste porque pues... pero también preocupada porque pues son niños". (Estudiante grado Quinto-Soacha).

En el anterior relato la estudiante manifiesta sentir tristeza generada por las acusaciones por parte de sus compañeros y resultado de esto le ocasiona preocupación el comportamiento de sus compañeros. Por lo anterior, desde el componente cognitivo Bisquerra (2009), la tristeza puede llevar a una sensación de vulnerabilidad y fragilidad emocional, lo que puede conducir a la preocupación sobre el futuro y la incapacidad de controlar lo que vendrá.

Miedo

“Me sentí apenada porque hice el oso”

"Era la presentación, salimos con todos mis compañeros y bailamos, me daba un poco de pena porque tendríamos que bailar ante todo el colegio y todos los grados superiores nos tendrían que mirar. Pero ya después vi que nadie se burlaba y les gustó. Entonces seguí bailando alegremente. " (Estudiante de Quinto grado - Neiva Zona Urbana)

"No, pues nada, empezamos a pelear porque él me había tirado el balón en la cara...Me sentí nervioso porque pensé que... aunque no nos vio ningún profesor. Estaba nervioso porque era mi primera pelea en el Sinaí ...Que si nos veían nos echaban del colegio, me suspendían... me hacían anotación ...Que les digan a mis papás y de una me castigan, me quitan el celular, el televisor... eso me haría sentir mal... triste". (Estudiante de sexto grado – Manizales).

Con relación a las vivencias por parte de la estudiante manifestaron haber sentido la emoción de miedo, en primera instancia “pena” al realizar dicha actividad frente a un público y en otro caso sentirse “nervioso” ante las consecuencias que le acarrearía por una pelea.

Damasio (2010) describe la emoción del miedo como una respuesta ante situaciones percibidas como peligrosas o amenazantes para la supervivencia. Que tiene un inicio en el cerebro a través de una compleja red de circuitos neuronales que involucran tanto áreas

subcorticales como la amígdala, el hipotálamo y el tronco encefálico, como áreas corticales: como la corteza prefrontal.

Cuando el cerebro detecta una señal de peligro, la amígdala, que es una estructura subcortical clave en la generación de emociones, se activa y envía señales a otras áreas cerebrales, incluyendo el hipotálamo y el tronco encefálico, que coordinan respuestas fisiológicas como la liberación de hormonas del estrés, el aumento del ritmo cardíaco y la dilatación de las pupilas.

Al mismo tiempo, la corteza prefrontal, siendo una de las áreas cerebrales más evolucionadas y que están involucradas en la toma de decisiones y la evaluación de riesgos, también se activan y ayudan a dar sentido a la situación de peligro y a planificar una respuesta adecuada.

Con relación al relato “*Me daba un poco de pena porque tendríamos que bailar ante todo el colegio y todos los grados superiores nos tendrían que mirar*”. Plutchik (1980) en la rueda de las emociones describe la inseguridad como una emoción compleja que surge de la interacción entre la emoción básica del miedo y la emoción sorpresa. También, define la inseguridad como una sensación de vulnerabilidad o incertidumbre sobre uno mismo o sobre el entorno, que puede ser provocada por diversos estímulos, como la falta de confianza, la amenaza percibida o la pérdida de control.

La inseguridad puede manifestarse de diferentes maneras, como ansiedad, nerviosismo, temor o desconfianza, y puede ser experimentada en diferentes grados de intensidad, desde un ligero malestar hasta un estado de pánico o parálisis. Plutchik (1980) sugiere que la inseguridad es una emoción adaptativa que nos ayuda a reconocer y responder a situaciones potencialmente peligrosas, pero también puede convertirse en una fuente de sufrimiento y limitación si se experimenta de manera excesiva o desproporcionada.

En cuanto, el sentir miedo por tener su primera pelea y pensar en que si sus padres se enteran sería una situación que le llevaría a un castigo que implica quitarle cosas que le gusta, para Bisquerra (2000) es una experiencia que se relaciona con peligros reales o inminentes

que provocan pánico, de esta manera es muy normal sentir miedo, permitiéndole afrontar esta emoción, con el fin de evitar la situación que causa peligro o huir.

Por otro lado, Ekman (2017) ha puesto de manifiesto la existencia de tres formas distintas de miedo según responda a una amenaza inmediata o próxima. En primer lugar, las distintas amenazas resultan en distintos comportamientos: una amenaza inmediata normalmente conduce a una acción —quedarse petrificado o huir— para resolverla, mientras que quedarse preocupado por una amenaza próxima conduce a una vigilancia extrema y a la tensión muscular. Segundo, la respuesta ante una amenaza inmediata suele ser analgésica, reduciendo las sensaciones de dolor, mientras que preocuparse sobre una amenaza próxima incrementa el dolor. Y, por último, en tercer lugar, hay pruebas que sugieren que una amenaza inmediata y otra próxima se relacionan con zonas distintas de actividad cerebral.

Subjetivamente el miedo desestabiliza, genera sentimientos de angustia, vacío e incertidumbre y sensación de pérdida. El miedo es una emoción que paraliza y fragiliza la humanidad de quien lo experimenta. Genera en muchos casos sensación de dolor y tristeza, porque violenta la vida misma (Merleau-Ponty, 1993; Bárcena y Mèlich, 2000). La vivencia que experimenta el estudiante ante la idea de ser expuesto públicamente es sentir vergüenza y temor ante la posibilidad de quedar mal en público, de ser objeto de críticas, desaprobación o rechazo. Es sentir que se pierde algo de sí, de la propia imagen ante otros; por tanto, esta situación causa en el estudiante sufrimiento emocional. (Mèlich, 2015)

Sorpresa

"Llegue al salón cuando la veo que anda peleando con la otra niña y le dije, pero no seas así porque ella es tu amiga y no la tienes que tratar así, me sentí muy enojada y a la vez sorprendida porque ella no era así, pues si tuve que hablar con ella, ella se puso brava conmigo pues y esas cosas entre amigas". (Estudiante de grado Quinto- Soacha).

Para Bisquerra (2015), se considera que la sorpresa es una especie de galaxia espiral barrada y como una especie de materia interestelar que se expande por todo el universo: la sorpresa puede activar cualquiera de las otras emociones. Lo que se refiere la niña cuando

explica que entre el enojo ella vivencia la emoción sorpresa al ingresar al salón y encontrarse con el evento de discusión entre dos amigas donde ella salió afectada, En palabras del Bisquerra (2015), a sorpresa es una emoción ambigua, que a veces es positiva y otras es negativa. Y después de la sorpresa se suele activar otra emoción que la acompaña: miedo, ira, tristeza, alegría o cualquiera otra y estaría dentro del componente cognitivo de la emoción siendo una experiencia vivencial subjetiva donde se desencadena una emoción de otra generando enojo y sorpresa a su vez.

De acuerdo a lo anterior la niña cuando expresa que siente enojo al vivenciar a su amiga peleándose con otra niña, la cual la sorprendió mucho obedece al desacuerdo entre lo que ella pensaba de su amiga y lo que ella evidencia al momento de entrar al salón y presenciar la pelea de su amiga, esa situación fue tan intensa que la llevó a la emoción de la sorpresa.

En la opinión de Bisquerra (2015), la sorpresa se produce cuando un estímulo novedoso o imprevisto entra en conflicto con las expectativas previas del sujeto. Esta discrepancia entre lo que se esperaba y lo que se está experimentando, genera un estado de alerta y de atención especial en el sujeto, que trata de integrar esta nueva información en su esquema cognitivo.

Sin embargo, para el autor Bisquerra (2015) es importante tener en cuenta que la sorpresa también puede generar estrés o incomodidad en algunas personas, especialmente si se utiliza de forma inadecuada o excesiva. Es importante ser sensible a las emociones y necesidades de la otra persona y asegurarse de que la sorpresa sea adecuada para ella.

Se debe agregar que para Bisquerra (2015), la emoción de sorpresa puede influir en nuestras relaciones con los demás, describiéndola como una emoción que surge cuando experimentamos algo inesperado o sorprendente en nuestro entorno social.

Es importante aclarar que la niña del relato expresa la frase "Me sentí enojada y sorprendida, porque mi amiga no era así". Esta situación negativa, al verla peleando, le originó la emoción de la sorpresa como una experiencia que le proporciona malestar, disgusto

en su relación con la amiga. Aunque le añadió “ella se puso brava conmigo pues y esas cosas entre amigas”. Desde el punto de vista Bisquerra (2015), explica que la sorpresa puede ser desencadenada por eventos positivos o negativos y puede tener un impacto significativo en nuestras relaciones sociales, dependiendo de cómo la expresamos y cómo la interpretan los demás. En algunos casos, la sorpresa puede ser una experiencia positiva que puede mejorar nuestras relaciones sociales, ya que puede generar una sensación de asombro y maravilla que puede unirnos con otras personas y fomentar la empatía y el entendimiento.

Sin embargo, la sorpresa también puede ser una experiencia negativa si se percibe como amenazante o perturbadora para nuestra seguridad o bienestar. En este caso, la sorpresa puede generar estrés, ansiedad o miedo, lo que puede afectar negativamente nuestras relaciones sociales y nuestra calidad de vida en general.

La sorpresa y la indignación ante el trato observado y que se considera injusto son ejemplo de estos dos sentimientos morales, pero además produce rechazo y desaprobación, en muchos casos, porque tiene estrecha relación con el reconocimiento (Bárcena y Mèlich, 2000). La ética en la convivencia se va configurando a través de sensibilidad, la empatía y la compasión que ponen de manifiesto en la respuesta al estudiante, porque son emociones a posteriori, se basa en las maneras como actuamos ante los injusto de la actuación de otros. (Mèlich, 2010)

-Desagrado - Asco.

En los relatos expresados por niños, niñas y adolescentes se encuentra que el desagrado es la emoción, como el siguiente:

“Umm no, porque no me gusta trabajar con niños que no conozco muy bien y niños muy indisciplinados y furiosos.

Entrevistador: ¿significa algo para ti jugar con tus compañeros y no con los otros?

Me gusta que son mis amigos los disciplinados, educados y también buenos y alegres no pelean conmigo.” (Estudiante de segundo grado -Gigante).

El estudiante expresa, lo molesto e incómodo que es realizar actividades escolares con ciertos compañeros con los cuales no empatiza muy bien. En sus propias palabras con niños que no conoce y que además son indisciplinados y furiosos.

En relación con lo anterior, Bisquerra (2015), en la galaxia del desagrado, describe la emoción como una respuesta emocional negativa a algo que se percibe como desagradable, ofensivo, inapropiado o repulsivo. Esta emoción puede manifestarse de diferentes maneras, como una sensación de incomodidad, asco.

El desagrado puede ser una emoción importante para nuestra supervivencia y también responde a una manifestación social, ya que nos ayuda a evitar situaciones o estímulos que puedan ser peligrosos o dañinos para nuestra salud o bienestar que implica repudio. Por ejemplo, sentir desagrado por un alimento en mal estado puede ayudarnos a evitar enfermarnos por su consumo.

De igual manera, el asco se considera como una emoción negativa que ha estado presente a lo largo de toda la historia, en todas las culturas e incluso en los animales. Históricamente, su función ha sido aumentar las probabilidades de supervivencia. Desde el punto de vista de Bisquerra, (2015), sostiene que se ha producido una "socialización del asco". Ha pasado del sentido genuino originario referido a los alimentos a una dimensión social referida a las personas. Se puede dar el caso de que una persona le dice a otra: "Me das asco. Eres repugnante". Y no se refiere solamente a que huele mal o tiene mal aspecto, sino a que ha hecho algo repulsivo desde el punto de vista moral. Algo por lo cual debería sentir vergüenza.

Al mismo tiempo relaciona el comportamiento de unas reacciones de rechazo y aversión que se aproximan a la ira.

Se puede decir que el asco ha sufrido un desplazamiento del miedo a la ira. Originariamente era miedo a los alimentos en mal estado, de donde se ha trasladado a la ira (aversión, rechazo).

Por consiguiente, la "socialización del asco" la ha ido desplazando hacia la ira. Bisquerra (2015), describe, la galaxia de la ira podría incluir matices como repugnancia, repulsión, náusea, aversión, etc. Fijémonos que esto lo podemos aplicar no solamente a alimentos, sino también a personas, con motivo de comportamientos repugnantes o valores morales rechazables. Y cuando se aplica a personas se puede ampliar con otros matices como rechazo, desprecio, hostilidad, acritud, odio, etc. Hemos pasado de la galaxia del asco a la galaxia de la ira. En este sentido, la galaxia del asco puede ser absorbida en gran medida por la gran galaxia de la ira.

Ahora bien, desde la mirada social, en la interpretación realizada por Ekman (2017), se puede entender el comportamiento del estudiante como "asco social" argumentando que no es sólo el gusto, el olor, el tacto, el pensamiento, la vista o el sonido lo que puede darnos asco, también las acciones y el aspecto de las personas, o incluso sus ideas. Hay gente que siente asco al ver a alguien deforme, tullido o una persona fea. Ver sangre o ser testigo de una operación quirúrgica produce asco en algunas personas. Determinadas acciones humanas también generan asco: A uno puede darle asco lo que otra persona haga. Una persona que maltrate o torture a un perro o a un gato puede producir asco en otra. Una persona que se permite lo que las demás consideran una perversión sexual puede producir asco. Una filosofía o una forma de tratar a la gente que se considere degradante puede provocar asco en los que la juzgan así.

Así mismo, para Ekman (2017) la emoción de desagrado es una respuesta emocional negativa hacia algo que percibimos como desagradable, repulsivo, ofensivo o inapropiado en el contexto de las relaciones sociales. En este sentido, atendiendo al relato...

Atendiendo al relato expresado por el estudiante la emoción de desagrado se evidenciaba en el rechazo y la poca empatía por sus compañeros porque el estudiante sentía la emoción del desagrado.

Con relación a las relaciones sociales Ekman (2017), considera que el desagrado es una emoción importante, ya que nos ayuda a establecer límites y protegernos de situaciones o comportamientos que pueden ser dañinos o perjudiciales para nosotros. Por ejemplo,

En las narraciones de los docentes las emociones que con más constancia se presentan son: tristeza, alegría y el asombro. El trabajo de Gómez del Amo; Caballero Carrasco; Cárdenas Lizarazo y Borrachero Cortes (2014), sobre las emociones que se dan ante situaciones estresantes vividas por docentes, que engloban los factores sociales y ambientales, refieren la presencia de emociones como la tristeza, la ira o el miedo. Por su parte, en los resultados de nuestra investigación de todas las emociones manifestadas por los docentes, la tristeza es la que coincide parcialmente con lo expresado por los autores antes mencionados. Emociones como la ira y el miedo se identificaron en las entrevistas de nuestro estudio con menor manifestación.

Para ilustrar de qué forma expresan los docentes las emociones experimentadas a partir de las diferentes vivencias en sus contextos particulares, se tomaron algunos fragmentos de los relatos:

Tristeza

"Uno siente que por dentro se quiebra, se derrumba"

"Uno siente que por dentro se quiebra, se derrumba, como que no va a ser capaz, como que vuelve a vivir ese momento es un sentimiento (nostalgia) muy tramitado porque sucedió hace muchos años". (Profesor grado sexto – Manizales).

"Yo no podía estar tranquila y yo decía es muy triste, como digamos... esas cosas lo afectan a uno como profesor, entonces esas cosas a mi como que me duelen tanto en el alma". (Profesor grado sexto – Soacha).

Esta emoción, como todas, es expresada por las personas de diferentes maneras, genera distintas reacciones fisiológicas e influye en el desarrollo de ciertos comportamientos, tal como se identifica en sus narraciones.

En los profesores entrevistados, se presentan alusiones directas a cambios corporales claramente identificables (llanto, dolor en el corazón) o sensaciones corporales (vacío en el pecho, apretón en el corazón, dolor en el alma, sentir que por dentro se quiebra, se derrumba). Las huellas corporales de las vivencias emocionales están presentes en todas las emociones, tal como ya se había enunciado, para este grupo de docentes en la mayoría de los entrevistados se da el reconocimiento de estar experimentando una emoción particular. Llaman la atención las diferentes referencias a sensaciones en las que se combinan estados corporales propiamente dichos como el dolor y el lugar de ubicación del mismo o un lugar corporal (por dentro, algunos podrían decir “las entrañas” para expresar que hay alteración en la estructura ósea, muscular y visceral) en el que se ubica una sensación: “vacío”, “quebrarse”, “derrumbarse”, con lo que se hace explícita una combinación psico-fisiológica de la experiencia emocional, dando cuenta de los componentes neurofisiológicos de la emoción planteados por Bisquerra (2009).

Las segundas manifestaciones, las psicológicas propiamente dichas, son comunicadas por los participantes como indisposición emocional, exaltación e intranquilidad. Estas ratifican la presencia de múltiples factores que confluyen dentro de la experiencia relacionada con la convivencia en los contextos escolares.

A partir del referente teórico citado por Bisquerra (2009), en relación con la función de las emociones “éstas desempeñan un papel importante en la adaptación del organismo a su entorno, a su medio, a su ambiente” (p. 69). Las emociones también tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar de las personas. En este sentido se pueden identificar, en algunos relatos, diferentes formas de respuesta y afrontamiento de la tristeza de los docentes en sus vivencias en los contextos escolares, tales como: brindar acompañamiento y apoyo a los estudiantes en la elaboración de sus duelos y a resolver los problemas familiares, generar estrategias de trabajo en equipo, sentir pesar por la situación del otro, recordar y asociar estas situaciones de los estudiantes con sus propias vivencias personales.

Cabe detallar que el contexto de ocurrencia de la emoción tristeza, se genera a partir de diversos momentos de convivencia experimentados por los actores en distintos escenarios, como la vida familiar o los espacios laborales. Vale la pena resaltar que, en todos los relatos sobre la convivencia, se identifica que estos dan cuenta de una situación de pérdida, de frustración o de conflicto. En lo que expresan los participantes se encuentran alusiones a la muerte de alguien cercano (situación de pérdida):

"Hubo varios sentimientos, como te digo algo de tristeza porque rememoré momentos muy fuertes para mí, de mi vida, como fue la muerte de mi padre". (Profesor grado sexto – Manizales).

Las emociones experimentadas por la muerte de un ser cercano se apropian en un cuerpo vivido que siente, que es corporalidad, por eso desde su propia conciencia de su propio cuerpo ante el acontecimiento el participante narra lo que sintió en su cuerpo y que da paso a una subjetividad en el espacio tiempo de la experiencia vivida, la separación definitiva causada por la muerte. La muerte de un ser querido moviliza las emociones existenciales como el miedo, la ansiedad, la angustia, las cuales evidencian la ambivalencia del significado y de la percepción que la persona tiene de sí misma, de su futuro y del sentido de la propia existencia por la pérdida vivida, e incluso del miedo a la muerte. Es una vivencia que a través del lenguaje se comparte intersubjetivamente mediante los significados construidos en relación con lo vivido (Mèlich, 2010, 2015).

Es el sentido subjetivo de la pérdida que como expresa Mèlich, (2015) todos vivimos en algún momento de la vida, es el sentido común de la circunstancia que causa la muerte de alguien cercano. Es en términos del autor lo común vivido y cuyo significado es comúnmente construido en el compartir la vida cotidiana tanto social como culturalmente. En este caso la muerte que implica la experiencia de pérdida definitiva, lo que causa dolor y sufrimiento.

También en los relatos se muestra la emoción de tristeza cuando el comportamiento de otra persona no corresponde con lo esperado (situación de frustración):

“Cuando llegan momentos o situaciones, uno siente como esa emoción o ese sentimiento en el corazón, siente uno como un apretón, eso fue lo que en ese momento sentí con la niña y su situación familiar”. (Profesor grado quinto – Soacha).

En este caso la tristeza tiene que ver con la compasión por las condiciones de vida de su estudiante (Mèlich, 2010). Lo que percibe como una situación fortuita e inesperada la afecta emocionalmente. Así que esta ausencia de recursos y bienestar, quien la percibe desde la compasión se entiende como una condición de fragilidad, que una de las experiencias vitales que lo que los seres humanos interpretamos en la cotidianidad de la inequidad y la injusticia social. Las condiciones en las que vive una persona, que si son de carencia implica la experiencia de la pobreza material, de no tener en las mismas condiciones que tienen otros, son circunstancias que generar en la docente sensibilidad, empatía y compasión.

Una tercera situación de ocurrencia son las referidas a los problemas y desavenencias familiares de los estudiantes (situación de conflicto):

"Pues la verdad, me da tristeza con los niños que tienen que sufrir con las madres que los dejan y no están pendientes de ellos, por eso yo los formo y les doy cariño." Profesor grado primero - Gigante.

Analizado lo anterior desde la estructura que propone Plutchik (1991), para reconocer las emociones, las respuestas de los docentes (específicamente la tercera de las citadas) dadas a través de sus relatos, permite presentar la emoción de la tristeza de la siguiente manera:

Tabla 4

Análisis emoción tristeza

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	<i>Los niños que tienen que sufrir con las madres que los dejan y no están pendientes de ellos</i>

<i>Cognición inferida</i>	Evaluación Observación
<i>Sentimiento experimentado</i>	Me da tristeza
<i>Conducta producida</i>	Formar y dar cariño
<i>Efecto resultante</i>	Brindar apoyo a los estudiantes

Nota: La tabla muestra el análisis de la emoción de la tristeza. Fuente: Elaboración propia

En el anterior cuadro se puede identificar que está configurada plenamente la emoción de tristeza en las narrativas de convivencia expresadas por los docentes participantes en la investigación, cumpliendo con las condiciones de ésta, según la teoría de Plutchik.

Considerando las descripciones presentadas, se puede concluir que de la relación entre las situaciones de convivencia que se perciben como generadoras de tristeza son todas aquellas interacciones cotidianas en las cuales se experimentan distancias entre lo que se espera de las situaciones que perciben (que dure siempre, que otros hagan lo que se les indica o que la armonía sea permanente en los ambientes escolares) y lo que sucede en ella, en la realidad (morirse, las emociones que causan las situaciones de consumo de sustancias psicoactivas, dificultades escolares, problemas familiares que afectan a los estudiantes o que haya conflictos). Dichas distancias pueden darse por la pérdida, la frustración o el conflicto, tal como ya se había anotado.

Alegría

"Alegría, como tranquilidad, como sentir esa paz"

"Feliz porque mi sueño fue ser maestra mientras cocinaba planchaba y ayudaba a mi mamá con las labores de la casa. Yo yo siempre quise ser maestra, ese era mi deseo y llegué allí y la comunidad fue muy linda me acogieron muy bien fui feliz. Trabajé 14 años en esta institución". (Profesor grado cuarto – Gigante).

"Alegría, como tranquilidad como sentir esa paz, yo lo relaciono con eso, pienso que la satisfacción es como tener esa tranquilidad de que sirvió, eh digamos, todas las actividades que había realizado con los estudiantes". (Profesor grado quinto – Soacha).

La felicidad es un estado del ser tanto físico como mental asociado a la alegría y el bienestar. Tal como lo expresan los docentes, relacionan la felicidad con un estado de paz, tranquilidad, alivio y en general como un sentirse bien. En las diferentes formas de experimentar esta emoción por los docentes que participaron en las entrevistas fenomenológicas, se identifica que manifiestan la felicidad con la sonrisa, el sentimiento de alegría y las expresiones de afecto y cariño. Llama la atención que también se identifican unos “sentimientos encontrados”, como experimentar alegría y a la vez tristeza y nostalgia. Esto es interesante, por cuanto no existe una manera única de responder ante situaciones vividas, en este caso de convivencia. Ante una misma circunstancia las personas pueden experimentar diferentes emociones o emociones diversas (Feldman, 2018), lo cual está relacionado con las experiencias anteriores y las concomitantes al suceso.

Por otra parte, para el análisis de las narrativas de los docentes, desde la estructura propuesta por Plutchik (1991), se registra la fuente estímulo a partir de la cual se propicia la emoción de felicidad, la cognición inferida, el sentimiento experimentado y el efecto resultante.

Tabla 5

Emoción de la felicidad

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	<i>Pienso que la satisfacción es como tener esa tranquilidad de que sirvió eh digamos todas las actividades que había realizado con los estudiantes</i>
<i>Cognición inferida</i>	Pensamiento Evaluación

<i>Sentimiento experimentado</i>	Alegría Como tranquilidad Como sentir esa paz
<i>Efecto resultante</i>	Satisfacción frente a las actividades realizadas con los estudiantes

Nota: La tabla se refiere al análisis de la felicidad. Fuente: Elaboración propia

Así mismo, para este grupo de docentes, las diferentes situaciones de convivencia que forman parte de la cotidianidad en los contextos escolares, como estar con los estudiantes en el aula de clase, las interacciones que allí se propician en las que trascienden los roles y jerarquías propiciando la construcción de vínculos afectivos significativos entre los docentes y sus estudiantes, suscitan la felicidad.

De acuerdo a ello, los maestros deben reconocer el poder de sus emociones y que la enseñanza implica algo más que un comportamiento instructivo (Becker et al. 2014). A su vez, se identifica que la felicidad se da en los docentes también en las situaciones de convivencia durante las actividades pedagógicas y espacios escolares de descanso, en los juegos entre estudiantes, en las actividades deportivas, culturales y artísticas.

"Pues me siento muy alegre digamos es que eso es lo que uno, o sea yo pienso que ese es el secreto del maestro " (Profesor grado quinto – Soacha).

"Las emociones que viví en ese momento, felicidad, euforia, un poco de nostalgia, claro, porque yo también fui un niño o un joven que disfrutaba de estar con sus amigos. Disfrutaba de hablar, de charlar. Entonces eso me ha generado un poco de nostalgia y, como tal, felicidad." (Profesor grado quinto – Neiva).

Igualmente, en algunos relatos la emoción de alegría se genera en las situaciones de convivencia en las que intervienen los docentes, las cuales se derivan de problemas personales y familiares de los estudiantes desencadenando, en algunos casos, conflictos entre estudiantes; ante estas situaciones los docentes median, motivan y apoyan a los estudiantes

para que las afronten. Cuando acompañan estos procesos y median entre conflictos, esta situación logra ser gratificante y de mucha alegría para los docentes cuando se obtienen resultados positivos y mejora el ambiente escolar.

“Si yo considero que alegría, satisfacción, porque de alguna manera, como te digo, todas estas situaciones los afectan a ellos y ellos lo reflejan en el salón, lo reflejan en su aspecto convivencial, en su parte académica; entonces en la medida que ellos están bien pues también en el aula, pues si genera un mejor aprendizaje y mejores relaciones entre ellos”. (Profesor grado quinto- Soacha).

“Que siento, pues primero que todo cierto orgullo, cierta alegría, que a pesar de que uno como profesor tenga un mal día, en uno es donde ellos encuentran alivio, cuando tienen un malestar o de pronto se sienten más tranquilos, lo ven como un amigo eso lo hace sentir bien”. (Profesor grado tercero – Gigante).

Se puede resaltar en los relatos que, para los docentes, los contextos educativos son los principales escenarios de socialización, convivencia y de relacionamiento del ser humano. Allí se generan interacciones, experiencias y aprendizajes de los que se derivan diversas emociones y vivencias que marcan la vida de las personas y para el caso de los docentes, le impactan a nivel socioafectivo, personal, familiar y profesional. Las situaciones de convivencia, según los relatos, están conformadas especialmente por la interacción en situaciones de recreación (versión positiva) y descanso y por los conflictos (versión negativa que se presentan en sus relaciones. Y en ambos casos, aparece como emoción concomitante, la felicidad. Con ello se puede reconocer que el sentido vivido que le dan estos docentes a la felicidad se relaciona directamente con la experiencia derivada de su rol profesional y el quehacer pedagógico con niños, niñas y jóvenes. Para algunos representa un sueño cumplido el ser maestro por lo cual su labor educativa y brindar apoyo a los estudiantes, les genera alegría, satisfacción, orgullo y disfrutan las actividades que realizan en las instituciones educativas.

En fenomenología, la conciencia emocional es, en primera instancia, conciencia del mundo, en este caso del mundo educativo (Van Manen, 2003, 2016), es estar en el mundo de los estudiantes y en su propio mundo como docentes y como seres humanos, es ser maestros sensibles a las situaciones que afectan a los estudiantes y que inciden en su aprendizaje y en sus relaciones sociales, es aprehender el mundo escolar más allá de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes; es adentrarse en el mundo existencial de los estudiantes para comprender sus experiencias de vida. Vive en el mundo de la educación con sus estudiantes.

Sorpresa

“Son una cajita de sorpresas y día a día nos dan sorpresa”

“Nosotros cada día aprendemos mucho de los niños, como también nosotros les compartimos conocimiento, ellos también nos imparten a nosotros los conocimientos; ellos son una cajita de sorpresas y día a día nos dan sorpresa”. (Profesor grado Quinto – Gigante).

“Mmm, también estuve muy expectante hubo sorpresa porque unos chicos que uno los ve no se imagina qué hay detrás de esas caritas y hubo también esperanza, hubo una historia de vida donde uno de ellos nos compartía que su infancia fue en medio del vicio o que incluso situaciones muy fuertes familiares, donde en su familia se veía esto de primera mano y violencia y agresión y él dice que él está aferrado a Dios, al estudio y a hacer algo diferente con su vida, entonces creo que me llenó también de esperanza ese momento”. (Profesor grado sexto – Manizales).

La emoción de sorpresa se propicia en situaciones inesperadas, de asombro, en los que la persona no se imagina que se van a presentar tales sucesos. Cuando se genera la sorpresa, ésta atraviesa, rompe la rutina y cotidianidad de los contextos educativos; es así que esta emoción en los docentes se desarrolla en acontecimientos alusivos a las historias de vida de los estudiantes, situaciones de convivencia desapercibidas, juegos en el aula de clase y

situaciones familiares de los estudiantes, las cuales dan lugar a sensaciones de expectativa y esperanza en algunos docentes.

“Yo me ponía a pensar lo que ella decía sobre el niño y me daba cuenta que es que está muy atravesado por la emocionalidad. pues uno empieza a indagar y se da cuenta por ejemplo que es un niño que tiene un entorno familiar muy difícil, que ese entorno como que hace que él tenga sus comportamientos porque para él esos comportamientos son naturales - son normales entonces ahí por el lado del de la profe se ve como como la emoción afecta directamente.” (Profesor grado cuarto – Neiva).

La sorpresa en estas narrativas es expresada en algunos casos mediante la sensación de desconcierto, no saber qué hacer o cómo comprender determinada situación; por su parte en otros relatos se manifiesta por medio de la risa y sensación de nervios, expectativa. De lo cual se puede inferir que las emociones no son estáticas, ni únicas podríamos aludir se dan como una montaña rusa de emociones, frente a una misma situación de convivencia escolar se experimentan varias emociones al mismo tiempo y se pueden experimentar diversas sensaciones. (Feldman, 2018)

Para el caso de esta emoción, siguiendo igualmente el análisis a partir de la estructura propuesta por Plutchik (1991), se denota la emoción sorpresa en las situaciones de convivencia del entorno escolar que se salen de las rutinas diarias cotidianas, en las que participan los docentes. Tal es el caso de las historias de vida de los estudiantes.

Tabla 5

Análisis emoción sorpresa

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	<i>Detrás de esas caritas y hubo también esperanza, hubo una historia de vida donde uno de ellos nos compartía</i>

que su infancia fue en medio del vicio o que incluso situaciones muy fuertes familiares

<i>Cognición inferida</i>	Observación Imaginar
----------------------------------	-------------------------

<i>Sentimiento experimentado</i>	Estuve muy expectante, Hubo sorpresa
---	---

<i>Efecto resultante</i>	Llenarse de esperanza
---------------------------------	-----------------------

Nota: La tabla muestra el análisis de la emoción de la sorpresa. Fuente: Elaboración propia

La sorpresa, como algo que sucede donde se espera o como dar un curso diferente a una situación, es reconocida por los docentes como una de las emociones presentes en la convivencia y disponen a una acción, en estos casos positiva por parte de quienes la experimentan.

Ira

Todas las emociones se manifiestan corporalmente en unas dimensiones de espacio tiempo y de intersubjetividad porque se producen en las relaciones con otros en circunstancias particulares; desde el punto de vista fenomenológico, la experiencia personal de vivencia de la ira ante la situación, se manifiesta como malestar que se puede develar sufrimiento, dolor, tensión, angustia, coraje, enfado o el descontrol ante la dificultad para controlar una situación, el susto o la frustración.

"Me coloqué muy roja, sentí mucho calor en el cuerpo"

"Me coloque muy roja, sentí mucho calor en el cuerpo, sé que mi respiración se aceleró y empecé a temblar y obviamente cuando le hablaba a él, la voz se quebraba un poquito, porque si yo no hubiera estado con los estudiantes me hubiera sentado a llorar".
(Profesor grado sexto – Manizales).

Esta emoción primaria o básica es una de las que provoca mayor manifestación a nivel fisiológico y expresiones corporales en las personas tales como cambios en la respiración, tono de voz, expresión gestual, en la mirada, cambios de temperatura corporal, temblor en el cuerpo, golpear a las personas u objetos. Gran parte de las sensaciones asociadas a la ira la experimentaron los docentes ubicándola en alguna parte de su cuerpo. Chóliz (1995), señala los rasgos faciales que caracterizan a la ira, los cuales son, las cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado; labios tensos; mirada prominente.

La ira genera una experiencia de dolor, malestar que se puede leer en mi rostro o en el del otro y que se expresa en el lenguaje, la actitud o el comportamiento (Merleau-Ponty, 1993). Es una emoción que configura y reconfigura relaciones, porque no hay un espíritu objetivo. Hay un cuerpo corpóreo sintiente que percibe e interpreta lo que vive, lo que siente o percibe. La ira se lee en el cuerpo, en el gesto porque se experimenta en él por algo que la causó y que se puede entender como una falta, una injusticia o un incumplimiento.

La expresión emocional juega un importante papel en la influencia social; para el caso de la ira, puede inducir miedo e induce al acta hacia las normas para evitar sanciones. (Company et al. 2012). Dentro de las definiciones recogidas por Pérez-Nieto et al (2012), refiere la de Izard (1977) quien la describe “como una emoción primaria que se presenta cuando un organismo es bloqueado en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad” (p. 67), tal como sucede en el caso del relato hecho por la participante en esta investigación.

“No pues, lo primero que hice fue que me paré de la mesa, le pegué a la mesa, yo lo hice como por llamar la atención, cierto. Y le alcé la voz muy fuerte para decirle que parara”. (Profesor grado sexto – Manizales).

Es importante precisar que en los relatos de los docentes se sitúa la emoción de la ira en conflictos que se dan en el contexto escolar y familiar, situaciones de agresiones a las que se pueden ver expuestos con otras personas. Nieto *et al.* (2012), diferencia la ira de la agresión al mencionar que la primera es un concepto más simple y primario, en cambio, la hostilidad se define como “un grupo más completo de actitudes que son las que favorecen la agresión, con conductas destructivas dirigidas a objetos y personas” (p. 68). De todos modos, los autores refieren que la relación entre ira y agresión no está del todo clara, asociando incluso la agresión como una expresión de la otra pero que, en otros casos, podrá un sujeto experimentar la ira sin experimentar inevitablemente una agresión (Nieto *et al.*, 2012).

"Alcancé a observar que uno de los estudiantes hombre, eee, intentó agredir a una niña con, pues con expresión de mucha ira en su rostro y levantó la mano para pegarle una cachetada, la alcanzó a rozar, no le alcanzó a pegar muy duro porque yo reaccioné de forma agresiva." (Profesor grado sexto – Manizales).

Frente a una revisión sobre las emociones asociadas al ciberacoso en jóvenes y adultos realizada por Marín-Cortés y Linne (2020), las emociones más comunes entre las víctimas son la ansiedad, tristeza, angustia, miedo y la ira; esta emoción se encuentra también presente en sus agresores. El relato anteriormente mencionado, denota que esa misma situación de convivencia es vivida por el maestro que observa tal comportamiento en el aula (aunque no sea propiamente en un entorno virtual, sino de manera presencial) y que, para los autores, las investigaciones recogidas se centran en las emociones vividas por las víctimas y no en el rol de los agresores y espectadores.

“Él conmigo no era agresivo. Era más agresivo con las compañeras, pero uno dice que pudiera haber hecho por este niño, cierto, porque uno sabe que es un niño que va al colegio y todo es diferente porque es un maestro que entra y otro que sale y no se centra tanto en la necesidad afectiva del niño, la escuela es muy diferente, el paso de la escuela al colegio es un salto, uhh, terrible. Ahora que [ha] pasado el tiempo, el niño sigue igual, tiene

problemas de convivencia en la escuela. Sí, si se dan situaciones de conflicto familiar”.
(Profesor grado segundo – Gigante).

Se puede referenciar en los diferentes relatos que la rabia es una emoción que incide ante las situaciones de convivencia y conflictos en los contextos escolares, sus manifestaciones se puedan dar con niveles de intensidad fuertes, desbordarse y generarse efectos resultantes de la emoción como la agresividad y la violencia.

Las violencias, maltratos o agresiones que viven los niños en sus familias dejan huellas o experiencias emocionales permanentes, las cuales se manifiestan como resentimiento, ira, deseo de desquite y, en muchos casos, en la reproducción de lo individual a lo social. Las experiencias vividas en la cotidianeidad de la familia configuran modos de ser, de estar, de sentir y de sentirse en el mundo. La familia en términos de Schütz (1993) es un ámbito finito de sentidos que se extiende a lo social, como tal se constituye en un conjunto de experiencias que, por dramáticas que sean, tienen coherencia entre sí, tiene, por así decirlo un estilo cognitivo y afectivos particulares que se traducen en maneras de sentir y actuar; esto porque no son estados independientes de la vida mental, por el contrario, son tensiones de una misma vida o de un mundo de vida indiviso.

Tabla 7

Análisis emoción ira

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	<i>Alcancé a observar que uno de los estudiantes hombre, eee intentó agredir a una niña</i>
<i>Cognición inferida</i>	Observar
<i>Sentimiento experimentado</i>	Ira

<i>Conducta producida</i>	Reaccioné de forma agresiva
<i>Efecto resultante</i>	Reacción agresiva

Nota: La tabla muestra el proceso de análisis de la emoción de la ira. Fuente: Elaboración propia.

Se puede referenciar en los diferentes relatos que la rabia es una emoción que puede aparecer en las respuestas de las personas ante las diversas situaciones de convivencia y conflictos en los contextos escolares, sus manifestaciones al no gestionarlas, podría escalar en reacciones de agresividad y violencia.

Miedo

“Me dio mucho susto, yo sudaba y me quedé quieto”

“Ya siendo la hora de salida tenía yo los guambis (niños) sentaditos mientras llegaban los padres; en eso uno de ellos me pidió permiso para ir al baño, cuándo voltió la cara le zampó una patada al otro compañero y se prendió ese berrinche, ¡uffff, no sabía qué hacer, Dios! me dio mucho susto, ¡yo sudaba y me quedé quieto!”. (Profesor grado tercero – Neiva rural).

“Los primeros días de mucha ira, o sea me dio mucha rabia y sentí impotencia, mucha, porque pues por la situación que se vive en este país cierto, en la ciudad, en el colegio, en todas partes, entonces me dio mucha impotencia porque yo me sentí vulnerada, junto con la niña”. (Profesor grado sexto – Manizales).

Se percibe en los diferentes relatos de los docentes que la emoción del miedo se manifiesta como la emoción primaria desde la cual se vinculan sensaciones de impotencia y susto. Esta misma emoción fue hallada en Ibáñez (2002) aludiendo a emociones

desfavorables en el aula rabia y/o impotencia; inseguridad y/o miedo) y en ninguno de los demás autores que aparecen referenciados en el capítulo de antecedentes.

“En el corazón y en la mente, en esas dos partes, yo siento como que me duele el corazón, yo digo ¡ayy! Que impotencia no poderme llevar este niño, que este niño salga adelante, yo que estoy haciendo con los niños, le dije a este niño hoy, le voy a mandar trabajos pero tú te vas a poner en el rol, dijo yo ya trabajo y a mí me dicen, por ejemplo, la coordinadora acá le dice a este niño grande no trabaje, cómo no voy trabajar si mi mamá no me puede dar nada, inclusive vivo con mi abuela, yo que voy a hacer con él decirle que se matricule donde pueda hacer dos años en uno, porque ya tiene diecisiete años y está en noveno”. (Profesor grado sexto – Manizales).

Las respuestas emocionales de tristeza, como en este caso, se relacionan con la percepción de las circunstancias de vida de los estudiantes y de sus oportunidades. El deseo de ayuda, la empatía y la solidaridad emergen como sentimientos que dan sentido a las respuestas del profesor, para quien no pasan indiferentes las condiciones de vida y las experiencias de su estudiante. Su motivación es ayudarlo para que tenga recursos personales y educativos que le brinden mejores oportunidades y transformar sus acciones, para ello recurre a la sensibilidad y la empatía a través de la conversación. Desde el punto de vista de la educación, el diálogo con los estudiantes es la oportunidad para comprender su visión de mundo y el sentido de las acciones que lo sustentan.

La emoción del miedo al tener un alto grado de intensidad se percibe en los relatos de los docentes que estos ubican las manifestaciones en el corazón y en la mente. Por su parte en algunos docentes casos se genera al mismo tiempo la sensación de impotencia e ira al experimentar la emoción miedo, al igual que sentir vulnerabilidad frente a determinadas situaciones propias y de los estudiantes.

El miedo no es una manifestación emocional que se da en una persona que actúan en conjunto con otras. Es una manifestación motivada por una situación inesperada que, en el

mundo de la vida cotidiana se vive de diversas maneras. A unos les paraliza, a otros los moviliza y otros se mueven con él en vaivenes emocionales que cruzan su cuerpo, sus sentidos y acciones (Merleau-Ponty, 1993).

Así mismo está presente la corporalidad en las manifestaciones que dan los docentes a la emoción del miedo por medio del llanto, sudoración y sensación de que el cuerpo se paraliza. Estas manifestaciones se presentan de manera similar a las experimentadas con la sensación de susto, que puede desencadenar angustia, intranquilidad, preocupación e impotencia. Lo anterior, es producto de la activación de la amígdala dado el funcionamiento del sistema nervioso, el cual genera esas reacciones fisiológicas (Bisquerra, 2009; Goleman, 2009; Bedoya & García, 2016) que también incluyen otras reacciones fisiológicas que se podrían presentar como, por ejemplo, la activación del sistema simpático, la descarga de adrenalina por parte de la glándula suprarrenal, la dilatación de las pupilas, el ensanchamiento del tórax para aumentar la capacidad de volumen del aire inhalado, entre otras.

“Cuando le hablaba a él, la voz se quebraba un poquito, porque si yo no hubiera estado con los estudiantes me hubiera sentado a llorar”. Profesor grado sexto - Manizales.

“ Yo le decía que a mí me preocupaba en lo que estaba, entonces yo le decía que por qué hacía esas cosas”. (Profesor grado sexto – Soacha).

A su vez se identifica en los diferentes relatos de los docentes, sensaciones de impotencia ligadas a la emoción del miedo, cuando estos se aproximan a las dinámicas familiares de los estudiantes, a las situaciones que afrontan en sus hogares, los problemas familiares, cuando estos agreden a otra persona o al querer cambiar la situación que afecta a los estudiantes.

“Mucha impotencia, porque yo quisiera llevarme los niños a la casa y darles un ambiente adecuado, donde, yo les digo a ellos, ustedes son muy valiosos, eee cuidense mucho y quisiera tener quien los cuidara mejor”. (Profesor grado sexto – Manizales).

Tabla 7*Análisis la emoción “miedo”*

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	<i>Porque yo quisiera llevarme los niños a la casa y darles un ambiente adecuado</i>
<i>Cognición inferida</i>	Observación Pensamiento
<i>Sentimiento experimentado</i>	Mucha impotencia
<i>Conducta producida</i>	Decirles que son muy valiosos, que se cuiden mucho.
<i>Efecto resultante</i>	Querer tener quien los cuide mejor

Nota: La tabal se refiere al análisis de la emoción del miedo. Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las vivencias de los docentes a partir de la estructura propuesta por Plutchik (1991) se identifica en los pasajes narrativos que estos vivencian la emoción del miedo ante situaciones de convivencia que forman parte del quehacer pedagógico y su rol como docentes, como llamar la atención a un estudiante. Ante esta emoción, Van Manen (200) motiva a los docentes a la pedagogía dialógica, con amor, respeto y reconocimiento y basados en la empatía para comprender la situación de los estudiantes y desde la pedagogía aportar a su desarrollo y la configuración de subjetividades y relaciones constructivas (; Briuoli, 2007). Situaciones que se presentan, por ejemplo, a la hora de salida de los estudiantes, al igual que en otros espacios de relación en los contextos escolares que pueden llegar a ser escenarios de conflictos y problemas escolares.

En otras investigaciones los resultados distan al de la presente investigación con respecto a las situaciones asociadas a la emoción miedo en los docentes; para Collazos Osorio, et al. (2013) en la investigación sobre los lenguajes del poder y miedos de los docentes se identificó que los miedos están asociados a las dificultades e impotencia de no poder cumplir con las demandas que se le hacen, también se refieren al maltrato que reciben de sus estudiantes y padres de familia o de sus directivos al no presentar los resultados al sistema educativo actual o al gobierno, a los rectores, al coordinador, al orientador escolar o miedos políticos.

Por su parte para Pulido y Herrera (2017), abordan la emoción miedo en relación a los estudiantes y el rendimiento académico, refieren que la emoción del miedo es una de las emociones que influye en el rendimiento académico de los alumnos. Para los autores, esta emoción adquiere un carácter negativo en la medida en que, de manera evidente y comprobada bajo la aplicación de instrumentos psicométricos, incide en el rendimiento académico y la interacción con el resto de personas. La etapa evolutiva de los sujetos, el género, la cultura y el estatus socioeconómico, influye en la intensidad del miedo. (Pulido & Herrera, 2017). Por su parte, Ibáñez (2002) afirma que las clases gratas para los estudiantes, donde se sienten entusiasmados, son favorables para el aprendizaje. En esa misma línea, las clases donde se siente rabia, impotencia, inseguridad no son gratas para lograr consolidar la información. Lo anterior, evidencia el rol que cumplen los maestros para generar espacios de convivencia donde se proporcionen respuestas emocionales adecuadas.

“No pues, se asustó muchísimo, se asustó muchísimo cuando yo le llamé la atención”.
(Profesor grado sexto – Manizales).

“Pues lo llamé por el nombre, eee, y entonces él se asustó, pues no continuó, o sea se asustó mucho y yo me paré de la silla, me retiré pues del escritorio, fui lo confronté y le llamé la atención, le dije pues que era un atrevido, que yo no podía permitir eso y lo retiré del laboratorio”. (Profesor grado sexto – Manizales).

Por lo tanto, para los docentes de esta investigación, la emoción del miedo y sus manifestaciones están estrechamente relacionadas con las circunstancias y problemáticas que presentan los estudiantes, al igual que las situaciones de convivencia mencionadas que se generan en los contextos escolares.

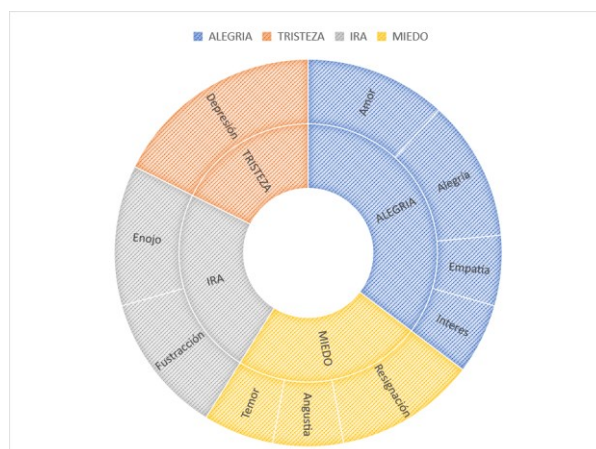
Es interesante ver que dicha emoción se hace presente en los relatos en dos circunstancias: como protección y como previsión de un posible castigo. En el primer caso es el miedo direccionado a lo que le pueda pasar al estudiante, dadas las condiciones de su vida familiar y en el segundo, es producida por la amenaza que conlleva un llamado de atención.

6.2.3 Emociones presentes en la convivencia desde las voces de los padres de familia

Para el caso de las emociones vividas por los padres de familia de la presente investigación, se evidencia que la alegría, la tristeza, el miedo y la sorpresa son las de mayor ocurrencia; así mismo se identificaron algunas emociones que se desencadenan de las emociones primarias que se agruparon de acuerdo a la teoría planteada por Plutchik (1991, 2001).

Figura 3

Emociones identificadas entrevistas Padres de Familia



Nota: Adaptación modelo de emociones propuesto por Plutchik (1980).

Para reflejar cómo se vivieron estas emociones, se presentan algunos extractos de las entrevistas realizadas:

Alegría

"Cuando supe que iba a ser un niño pues feliz".

"El primero que recuerdo es el día que nació mi hijo, ese momento es indescriptible, esa es una alegría... Yo como mamá puedo decir que es la mejor alegría que uno siente... Uno esperar 9 meses por un ser querido lo llena a uno de tanto amor... Cuando supe que iba a ser un niño pues feliz". (Padre de familia – Manizales).

Un segundo testimonio de un padre de familia, se presenta en la siguiente tabla analizando desde las categorías propuestas por Plutchik

Tabla 8

Análisis de la emoción sorpresa

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	Entrega de premios y reconocimientos a los hijos
<i>Cognición inferida</i>	Sorpresa
<i>Sentimiento experimentado</i>	Alegría Sorpresa

<i>Conducta producida</i>	Besar y abrazar a los hijos Sensación en el pecho
<i>Efecto resultante</i>	Orgullo

Nota: la tabla muestra el análisis de la emoción de la sorpresa. Fuente: Elaboración propia

La alegría es la emoción más vivida por los padres de familia entrevistados en esta investigación y se ha asociado a diferentes situaciones de convivencia como lo son: el nacimiento de sus hijos, la participación de los hijos en eventos culturales o deportivos y los viajes que realizan entre las familias. Frente a esta emoción, los padres refieren que es algo “inigualable”, “indescriptible” ver nacer a uno los integrantes de sus familias, una emoción que corporalmente se vive al “llorar de felicidad” y “sentir algo que te hincha el pecho”. En este caso la alegría se manifiesta como una reacción afectiva con sentimientos de agrado y gratitud ante un acontecimiento, un sentimiento que dura en el tiempo porque el acontecimiento ha dejado una huella con un profundo significado (Mèlich, 2015).

“Yo, como mamá, puedo decir que el nacimiento de los hijos es la mejor alegría que uno siente” (Padre de familia – Manizales).

En contraposición a las emociones identificadas en nuestra investigación y la metodología implementada a través de la entrevista fenomenológica a padres de familia, en otros estudios (Martínez y Ramírez, 2019; Fuentes y Pérez, 2019) examinan la correlación entre emociones positivas y comunicación familiar en adolescentes encontrando una asociación significativa y positiva de la comunicación familiar abierta con las dimensiones serenidad y satisfacción personal, simpatía y gratitud.

Para el caso de la presente investigación la emoción de alegría está relacionada con las experiencias de los padres en la participación de los hijos en eventos públicos, los padres

de familia lo describen como “algo inigualable...como cuando naces por primera vez” y sucede cuando estos se sienten orgullosos del proceso que tienen los hijos en participaciones deportivas y culturales, de reconocer que ellos pueden disfrutar y enfrentar los miedos al exponerse frente a un público que los observa y reconocer sus habilidades y destrezas en las actividades que realizan. Los reconocimientos públicos son otros de los eventos que los padres de familia reconocen como significativos en las situaciones de convivencia; por ejemplo, cuando sus hijos logran algún tipo de distinción académica. Se expresa en una sensación “en el pecho”, la cual incluso recuerdan cuando los padres vuelven a narrar lo sucedido.

“Yo me sentía muy alegre, pero no porque no confiara en mi hijo sino porque no me lo esperaba. Eso sí, me dieron muchas muchísimas ganas de llorar. Solo lo abrazaba y le daba besos y le decía que me sentía muy orgullosa de él... Es más, en este momento cuando lo recuerdo me dan ganas de llorar, me da una cosa como acá (se señala el pecho), como ese orgullo por mi hijo. Por eso lo recuerdo con mucho cariño “. (Padre de familia – Manizales).

En la crianza de los hijos puede verse también la alegría cuando los padres ven su crecimiento, maduración y autonomía. Un ejemplo, es cuando una madre puede ver a su hijo tender la cama por sí mismo, “llenándose el corazón de alegría” y de orgullo al ir reconociendo sus fortalezas.

La alegría, permite que los padres puedan abrazar, felicitar, animar, deleitarse, sentir gratificación y regocijo.

"La alegría sería en el corazón siento en el corazón cuando me da alegría ver a mis hijos bien que ellos estén felices". (Padre de familia – Soacha).

"Es una alegría, es como algo como que no sé, no se puede cómo explicar porque lo tenemos ahí, nosotros lo agarramos, lo acariciamos, lo besamos, lo apapachamos, entonces es una alegría para nosotros indescriptible". (Padre de familia – Soacha).

"Lo digo por experiencia propia es una alegría inmensa en mi vida me llena de orgullo el corazón" (Padre de familia – Soacha).

Los viajes familiares logran que los integrantes de las familias, además de integrarse, construcción significativa de vínculos entre padres e hijos a través del afecto y la comunicación. Esas actividades, referidas por un padre de familia, no han vuelto a vivirse y por eso las recuerdan como significativas pues les han permitido gozar, disfrutar, sentirse alegres.

"Bueno pues fue un viaje de tres días del viernes al domingo, mi familia vive en Boyacá y casi no los veo, me dio mucha alegría ir porque estaban mis primos, mi hermano y unas tías, nos reunimos, comimos, en el campo se come mucho" (Padre de familia – Soacha).

"Cuando viajamos donde él trabajaba, en Yopal fue una racha excelente, yo creo que no volvemos a tener eso. Salíamos, la niña disfrutaba y la niña conoció muchos lugares y así como hacíamos planes de día también lo hacíamos en la noche". (Padre de familia – Gigante).

Otro de los motivos que lleva a los integrantes de las familias a experimentar la alegría, es la posibilidad de celebrar la vida de sus miembros, de recordar las anécdotas vividas, de valorar los tiempos compartidos con sus padres, tíos y abuelos.

"Pues es la alegría de todavía, pues a pesar de los años que tiene papá, pues tenerlo al lado, que está vivo, que a pesar de que perdió una pierna pues gracias a Dios está bien de salud, entonces es esa alegría, esa emoción de que él pueda compartir con sus nietos y

tenerlo al lado ... le da a uno como risa, se siente como un calorcito de familia, entonces es una alegría". (Padre de familia – Soacha).

La alegría da cuenta siempre de momentos convivenciales agradables, o que son interpretados de esta manera por las familias. Aunque pudiera ser, no se da cuenta de otras situaciones de convivencia, susceptibles de generar felicidad, como puede ser la superación de situaciones difíciles o el logro alcanzado por terceros.

Tristeza

“Es algo con lo que uno tiene que aprender a vivir”.

“Es algo con lo que uno tiene que aprender a vivir. Es una depresión y una tristeza horrible”. (Padre de familia – Manizales).

Tabla 9

Análisis de una situación de la emoción miedo

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	Muerte de un hijo
<i>Cognición inferida</i>	“Me cambió la vida... es algo con lo que uno tiene que aprender a vivir”
<i>Sentimiento experimentado</i>	Tristeza
<i>Conducta producida</i>	Buscar ayuda terapéutica Asistir a proceso por psiquiatría Toma consciente de medicamentos psiquiátricos

*Efecto resultante*Resiliencia

Nota: La tabla se refiere al análisis de una situación de miedo vivida por el participante.

Fuente: Elaboración propia

La tristeza se ha vivido por las familias cuando han perdido a un familiar (por muerte natural o por suicidio) o por la separación o ruptura de la relación entre sus integrantes. Se experimenta dolor e incertidumbre porque el acontecimiento irrumpe en la vida y la desestabiliza (Husserl, 2005). Es el sentido subjetivo de la pérdida que como expresa Mèlich, (2015) todos vivimos en algún momento de la vida, es el sentido común de la circunstancia que causa la muerte de alguien cercano. Es en términos del autor lo común vivido y cuyo significado es comúnmente construido en el compartir la vida cotidiana tanto social como culturalmente. En este caso la muerte que implica la experiencia de pérdida definitiva o las condiciones en las que vive una persona, que si son de carencia implica la experiencia de la pobreza material, de no tener en las mismas condiciones que tienen otros, son circunstancias que generar en la profesora sensibilidad, empatía y compasión. Si se tratara de una situación de violencia implica la experiencia de malos tratos, de miedo, de angustia e incertidumbre.

Desde la corporeidad, la tristeza se ha vivido como “dolor en el corazón”, experimentar un “taco en la garganta”, llorar, mirar hacia el firmamento mientras se narran las historias. Las razones para sentir esto se manifiestan en la manera en cómo la participante considera “sentirse solas” cuando se han separado de sus parejas y deben comenzar una nueva vida. También, ante la ausencia física de sus parientes fallecidos.

La pérdida es algo que todos tenemos en común, pero no la vivimos de la misma manera, ni significa lo mismo. Todos de una u otra forma hemos vivido y sentido la sensación o la experiencia de haber perdido a alguien en la vida. Todos hemos vivido esta experiencia, una experiencia de drama por la ausencia o por la muerte o de drama y muerte, en ocasiones de culpa por la pérdida. Lo cual quiere decir que vivir en el mundo es “habitar un cuerpo vulnerable.” (Mèlich, 2015). La culpa emerge en la relación con otros, como la culpa por la

acción llevada a cabo, la vergüenza por no haber actuado conforme a las expectativas sociales de no causarle daño a un ser vivo y no respetar la vida, incluso el miedo por la sanción social; de allí el sentimiento de ser alguien que actúa mal.

"Faltando un mes para que él naciera (hijo) la relación se acabó entonces empecé un proceso de depresión y tristeza por vivir sola". (Padre de familia – Manizales).

La tristeza también se vive cuando recuerdan que han perdido a sus familiares por situaciones inesperadas como lo son los suicidios o la muerte natural de alguno de sus integrantes.

"Ay, muy duro. Es algo con lo que uno tiene que aprender a vivir. Es una depresión y una tristeza horrible". (Padre de familia – Manizales).

Para algunos padres de familia, la tristeza es sinónimo de *depresión* o *angustia*, es un nivel siguiente cuando ya se ha vivido la tristeza por unos meses o un estado más profundo de la emoción; ha sucedido cuando se han vivido peleas intrafamiliares producto de las dinámicas en la convivencia entre sus integrantes.

"Yo me la pasé llore que llore y que llore y me dio una depresión y de esa depresión me dio fibromialgia por la angustia. Por eso trato de no angustiarme. A mí la fibromialgia me da cuando mi hija apuñala a mi otra hija, por la angustia. Ya comienzo con los dolores y maluco y maluco y eso lo ataca a uno muy maluco entonces ya los especialistas después de buscar, encontraron que era la fibromialgia". (Padre de familia – Manizales).

Como se evidencia anteriormente, la tristeza se expresa para algunos a través de las dolencias del cuerpo, llegando incluso a desarrollar algunos diagnósticos clínicos y la posibilidad de tomar medicamentos para mediar el dolor.

“Me dio la depresión, no comía, en la oficina no hablaba y yo soy muy conversadora...nació el niño me fui para Bogotá con mi mamá, hasta el tercer mes todo bien, todos muy contentos pero al cuarto mes ya tenía que regresar con el niño a Manizales y me dio otra vez la depresión de ver y estar nuevamente en la casa sola, sin tener con quien hablar con quién compartir y dije que no podía estar así nuevamente entonces consulté, efectivamente me mandaron donde un psicólogo” (Padre de familia – Manizales).

“Cuando estoy triste me da dolor de cabeza, si me duele la cabeza me da preocupación y también llorar eso siento”. (Padre de familia – Soacha).

La tristeza es una de las emociones que más referencias tiene en situaciones de convivencia. En todos los casos se alude a pérdidas irremediables y se vive tan profundamente que sus marcadores somáticos. (Damasio, 2011)

Miedo

“Es un choque psicológico, mental, físico, preocupación, miedo”.

“Cuando me dieron el diagnóstico, cuando él tenía 3 años, fue pues un choque psicológico mental físico, preocupación, miedo pues uno como mamá no expresa o no espera esto y como le dije al Dios, papito Dios tu eres mi maestro enséñame para que él sea una persona de bien”. (Padre de familia – Soacha).

Tabla 10

Análisis situación de miedo

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	Hijos en situación de peligro
<i>Cognición inferida</i>	“Algo va a pasar”
<i>Sentimiento experimentado</i>	Miedo, terror
<i>Conducta producida</i>	Huida, escape

Efecto resultante**Protección**

Nota: En la tabla se presenta el análisis de la emoción del miedo. Fuente: Elaboración propia.

El miedo se ha vivido por las familias ante situaciones como la posible separación entre sus familiares, el recibimiento de diagnósticos clínicos hacia alguno de sus integrantes o, incluso, cuando alguno de sus miembros ha experimentado fenómenos que consideran sobrenaturales porque son producto de sus supersticiones.

Para las situaciones de convivencia que implican la separación o la terminación de la relación de sus integrantes, se experimenta con ganas de llorar cuando se piensa que “se debe estar sola recibiendo a un hijo que está próximo a nacer”. Esta situación de convivencia, también se vive con la emoción de la tristeza anteriormente descrita.

Sentir miedo puede vivirse también cuando los padres de familia reconocen que alguno de sus hijos no cuenta con un comportamiento adecuado en la escuela y es reportado constantemente por sus faltas disciplinarias. El miedo aparece sobre todo cuando los hijos salen de su institución y regresan a sus hogares.

“Profe, pues las niñas son muy juiciosas, nunca me han dado quejas; ahí el piquiñoso es Juan el que me hizo dar miedo (se ríe), él es excelente estudiante, responde con los proyectos, es un líder, pero profe el comportamiento si no me gusta, siempre en la escuela me dan quejas y, sobre todo, cuando salen ya y ellos se quedan esperando el mixto para regresar a la casa”. (Padre de familia – Neiva).

Frente a los eventos sobrenaturales, las familias refieren que, por ejemplo, la “aparición de duendes” influye en algunos de los comportamientos que presentan sus hijos, frente a lo cual, estos manifiestan experimentar esta emoción.

“Profe, a él lo sigue el duende, ¿sí lo había escuchado en el colegio? Es que Yesón dice que lo convida al río... eso hay días que él no quiere ni hablar, no se le puede decir nada porque llora de rabia y se acuesta. Nosotros dejamos que se le pase, pues a veces sí nos da miedo, pero ya convivimos con eso”. (Padre de familia – Neiva).

Las sensaciones corporales asociadas a los recuerdos, pueden verse reflejadas en el sentir sonrojo en sus rostros. El miedo, genera también una sensación de “shock”, una parálisis temporal en las reacciones de los entrevistados mientras sucede los eventos vividos.

"Llegó un día que ese día fue maravilloso y la vez como de incertidumbre y de miedo por parte mía como mamá, sabe que hizo el niño pasó la barrera por debajo y llegó hasta donde estaba un toro, para mí como mamá me asusté, pero a la vez como que entré en shock porque yo dije “Dios mío este animal lo va acabar o algo le va a pasar”. (Padre de familia – Soacha).

Jericó (2006, como se cita en Bedoya y García, 2016), clasifican los tipos de miedo con sus respectivos motivos. El autor manifiesta cinco tipos de miedos; a saber, a la no supervivencia (miedo a perder el trabajo o no llegar con dinero suficiente a fin de mes); al rechazo (miedo a ser diferente, a fracasar o a relacionarse con otros); al fracaso (miedo al error, a asumir riesgos, a tomar decisiones o a no ser reconocido por el trabajo); a la pérdida de poder (miedo a perder un puesto importante y reconocido); y al cambio (miedo al cambio del lugar de residencia). En este último caso y en la supervivencia, coinciden los datos obtenidos en la presente investigación, con los autores referenciados.

Ira

“Sudo, el corazón se me acelera de la piedra ... mejor dicho, ¡me daña el día recordar eso!”.

“¡Claro!, eso no se olvida ¡jum!, solo recordar en este momento quisiera coger a esa mujer y darle una pela para que dejara de ser sinvergüenza, no tanto por dejar a mi hijo, sino a sus tres chinos tan pequeños. Me da rabia, sudo, el corazón se me acelera de la piedra ... mejor dicho, ¡me daña el día recordar eso!”. (Padre de familia – Neiva).

Tabla 11*Análisis de una situación de ira*

<i>Aspecto</i>	<i>Narrativa</i>
<i>Fuente estímulo</i>	Ver pelear a uno de los hijos con arma corto punzante
<i>Cognición inferida</i>	“Me provocó coger esa china y pegarle con pringamoza”
<i>Sentimiento experimentado</i>	Ira
<i>Conducta producida</i>	Cabeza caliente Sentir que el corazón se sale del cuerpo
<i>Efecto resultante</i>	Autoridad

Nota: En la tabla se presenta el análisis de la emoción de ira. Fuente: Elaboración propia

La rabia es otra de las emociones presentes en la convivencia de las familias en situaciones como las peleas o discusiones entre los hijos, con su grupo de pares y, aparece nuevamente, las consecuencias que traen consigo las separaciones entre sus integrantes.

Esta emoción se ha vivido en sensaciones corporales como la sudoración, corazón acelerado, sentir la cabeza “caliente”. La manera en cómo han reaccionado las familias frente a esta emoción, ha sido intentar corregir a sus hijos cuando los han encontrado en estas situaciones de conflicto con sus grupos de pares.

El abandono es una forma de ausencia, de pérdida que causa sufrimiento y dolor, que como en este caso suscita la ética compasiva que responde al sufrimiento del abandono del hijo. Es, como expresa Mèlich (2010), un ejemplo pedagógico que permitiría comprender la ética de la compasión. Un testimonio que muestra la indignación por la acción y sus efectos en otros seres humanos, niños frágiles que necesitan del cuidado y que se les ha negado por el descuido y la separación por el abandono. Es la experiencia de un vacío, de la ausencia, algo que no debería repetirse y que invita a reflexionar.

“Una tarde bajábamos mi marido y yo, y pasamos por la escuela cuando vimos que unos chinos estaba agarrados y me acerqué y era el jovencito con el hijo de uno de Motilón (otra vereda) peleando, agarrados de las mechas por una china, que es la novia del pueblo, profe eso cada nada, cambia de novio como cambiar de ropa y me bajé de la moto y le di con el bolso pa que dejara de ser pendejo, ¡uy profe !eso yo sentía mi cabeza caliente, sentía que mi corazón se salía, ¡me provocó coger a esa china y darle con pringamoza en esa cola!”. (Padre de familia – Neiva).

Una de las formas para manejar la emoción, es el apoyo entre los miembros de la familia en actividades que busquen quitar la atención a lo vivido. Un ejemplo de esto, lo encontramos en la manera en cómo los hijos con sus acciones pueden generar cambios en los estados de ánimo de sus padres.

“La niña es todo para nosotros, cuando estamos bravos la niña nos hace reír y nos hace olvidar lo que ha pasado. Ayer tenía el estómago soplado y estaba preocupada porque estoy reciente de una operación, pero ya me siento mejor y ayer él estaba preocupado y teníamos como estrés, pero llegamos a la casa, ella estaba bailando y escuchando música esas techno-cumbias y nos hizo reír como se mueve... y ya, se nos pasó el estrés”. (Padre de familia – Gigante).

En este apartado, se incluye también una sensación de “frustración” que un padre de familia experimentó al referir una situación de convivencia que su hija vivió en su institución educativa al recibir “matoneo” por parte de sus compañeros de clase. Frente a esto, la madre refiere “sentimientos encontrados”, entre los cuales, un malestar asociado a la rabia que conlleva a tomar acciones para proteger la integridad de su acudida, como lo es, realizar una petición o queja formal ante las autoridades competentes.

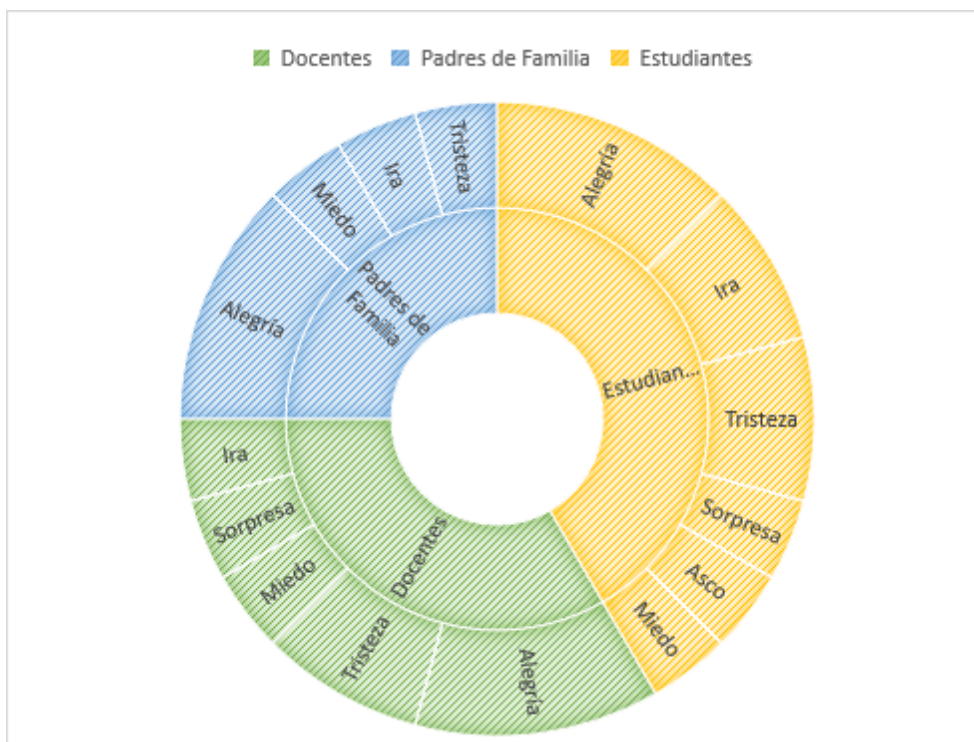
“La experiencia de convivencia que tuve con ella, fue cuando estaba en el grado tercero que sus compañeritos le estaban haciendo bullying porque ella tiene hiperhidrosis en sus manitos entonces le sudan y le mojan mucho. Tuve sentimientos encontrados. Me sentí frustrada, puesto que los niños, ni la profesora, sabían lo que a ella le pasaba, ella siempre llevaba una toallita, pues para no mojar sus cuadernos”. (Padre de familia – Neiva).

6.2 Discusión de los resultados

Para finalizar los análisis se elaboró la siguiente ruleta (figura 4) indicando las emociones más vivenciadas por los participantes como son:

Figura 4

Emociones identificadas en las entrevistas de Padres de Familia, Estudiantes y Docentes.



Nota: Adaptación modelo de emociones propuesto por Plutchik (1980).

Se puede identificar que los padres, cuidadores, niños, niñas y docentes relataron sus vivencias hallando el sentido de las emociones en la convivencia escolar y familiar fue muy común las emociones de:

La felicidad siendo la más mencionada y vivenciada a lo que para el autor Damásio (2010), la emoción de la felicidad es importante porque es una experiencia subjetiva que nos indica que nuestras necesidades están siendo satisfechas. La felicidad es una emoción positiva que se produce cuando se cumplen nuestras expectativas y deseos, lo que nos hace sentir bienestar y satisfacción.

Además, la felicidad tiene beneficios para la salud mental y física. Las personas que experimentan felicidad regularmente tienen niveles más bajos de estrés y ansiedad, una mejor calidad del sueño, una mayor resiliencia emocional y un sistema inmunológico más fuerte.

Por su parte, Ekman (2017) sostiene que la emoción de la felicidad es importante porque es una emoción básica y universal que se expresa de manera similar en todas las culturas y se asocia con la satisfacción de necesidades y deseos.

Así mismo, siendo una emoción importante porque nos motiva a buscar y alcanzar metas y objetivos, y nos ayuda a establecer relaciones sociales positivas. La expresión facial de la felicidad, la sonrisa, también tiene un efecto contagioso en los demás, y puede mejorar las interacciones sociales y la conexión interpersonal.

Mientras tanto Bisquerra (2015), indica que la emoción de la felicidad es importante porque es una emoción positiva que tiene un gran impacto en nuestra calidad de vida, bienestar emocional y relaciones interpersonales.

Además, destaca la importancia de fomentar la felicidad en la educación, ya que puede mejorar el clima escolar, aumentar la motivación y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Seguido el miedo, desde la posición de Damásio (2010) la emoción del miedo es importante porque es una emoción que nos ayuda a identificar y responder a las amenazas en nuestro entorno. Tiene un origen en el cerebro y que surge cuando percibimos un estímulo amenazante en nuestro entorno, y desencadena una serie de respuestas fisiológicas y psicológicas para protegernos y garantizar nuestra supervivencia.

Además, enfatiza que el miedo puede ser una emoción aprendida, que se desarrolla a través de nuestras experiencias y vivencias. Por ejemplo, si hemos experimentado una situación de peligro en el pasado, podemos desarrollar una respuesta de miedo condicionada a ese estímulo en particular.

Por otro lado, Según Ekman (2017) el miedo es una emoción adaptativa que tiene un propósito evolutivo importante. El miedo es una respuesta emocional natural a una amenaza o peligro percibido, y puede ser útil para la supervivencia en situaciones peligrosas. El miedo también puede ser una señal de que se necesita tomar precauciones adicionales para evitar lesiones o daños.

Al mismo tiempo, señala que el miedo es una emoción que se expresa de manera muy clara en el rostro humano. La expresión facial del miedo incluye una serie de cambios distintivos, como la elevación de las cejas, la apertura de los ojos y la tensión en los músculos alrededor de la boca. Estos cambios faciales son universales en todas las culturas humanas, lo que sugiere que la expresión facial del miedo es innata y no aprendida.

Bisquerra (2015) indica que el miedo es una emoción importante porque tiene una función protectora y adaptativa en la vida humana. El miedo nos ayuda a reconocer y evitar situaciones peligrosas, nos prepara para responder de manera efectiva ante una amenaza y puede motivarnos para tomar medidas preventivas.

Además, destaca que el miedo es una emoción que se puede regular y gestionar a través de diversas estrategias, como la respiración profunda, la relajación muscular y la visualización positiva. La comprensión y el manejo del miedo son importantes en el contexto de la educación emocional y el desarrollo personal. Al aprender a reconocer y regular el miedo, las personas pueden mejorar su bienestar emocional y desarrollar habilidades importantes para enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva. En definitiva, el miedo puede ser una emoción que, correctamente gestionada, puede ayudarnos a crecer y desarrollarnos como personas.

Tercera la tristeza, para Damásio (2010) la emoción de la tristeza es importante porque es una emoción que nos ayuda a enfrentar las pérdidas y los cambios importantes en la vida. Además, argumenta que la tristeza es una emoción adaptativa y necesaria para la supervivencia, ya que nos ayuda a procesar y superar las experiencias de pérdida y cambio

en nuestras vidas. La tristeza también nos permite reflexionar sobre lo que hemos perdido y adaptarnos a nuevas situaciones.

Simultáneamente, Ekman (2017) indica que la emoción de la tristeza es importante porque es una emoción universal que tiene un impacto significativo en nuestra comunicación y relaciones interpersonales.

Más aún, es una emoción que expresa la pérdida, la separación y la falta de algo valioso. La tristeza puede ser expresada a través de señales no verbales, como la caída de los hombros, la mirada hacia abajo y las lágrimas, lo que permite a los demás comprender nuestro estado emocional y ofrecer apoyo emocional y social. Aunque también puede ser una emoción contagiosa, es decir, puede afectar a otras personas que están cerca de nosotros. Por ejemplo, si alguien cercano a nosotros está triste, podemos sentirnos más empáticos y ofrecer apoyo emocional para ayudar a esa persona a sentirse mejor.

Bisquerra (2015) destaca que la tristeza es una emoción que surge cuando experimentamos una pérdida o un cambio significativo en nuestras vidas. Esta emoción nos permite procesar la situación y ajustar nuestra visión del mundo y nuestras expectativas. También nos ayuda a aceptar la realidad y a integrar la experiencia en nuestra identidad y en nuestro aprendizaje emocional.

Además, enfatiza que la tristeza es importante para la regulación emocional. Cuando permitimos que las emociones fluyan y se expresen de manera adecuada, nos sentimos más liberados y menos tensionados.

Desde la perspectiva fenomenológica, las emociones son compartidas por los seres humanos, en ese carácter de universalidad que tienen, pero se expresan desde la singularidad de cada uno como un ser temporal e inserto en un entramado relacional complejo en el que se configura la subjetividad, el sentido existencial y los modos de actuar en el mundo de la vida por las experiencias vividas y encarnadas en el cuerpo. (Merleau-Ponty, 1993, Van Manen, 2003, Mèlich, 2015)

El mostrar emocional requiere ir más allá de la evidencia científica porque en el sentido de la prueba de hipótesis el mostrar no se demuestra, corresponde a maneras expresivas afectivas o como bien dice Mèlich (2010) al citar a Pascal, es “razón del corazón”, algo que se muestra en el ámbito testimonial en tiempo de acontecimiento que deja huella existencial.

Por esto es que el autor considera la relación “maestro-discípulo” (también la relación padres-hijos o cuidadores-niños) es la de un encuentro testimonial en la que la narrativa está basada en experiencias que abre una comunicación de implícitos que pueden ser escuchados y comprendidos o no, depende de la apertura y la disposición. Mientras que la mirada científica o profesional es la de “el experto que parte de un corpus teórico de conocimiento que sabe cuándo y cómo aplicarlos. Pero esto no es posible con el maestro [padre de familia o cuidador]. Este es digámoslo así, un indigente” (p. 278). Indigente de la condición humana, porque no somos perfectos, sino llenos de ausencias que por lo general vamos colmando con la presencia de los otros.

Las maneras de aprender con los padres de familia, los cuidadores y los maestros es a través del contagio mimético, es decir con la imitación, lo que hace posible transmitir la compasión, la justicia, el reconocimiento y el respeto, porque, aunque se expliquen, sólo si se viven se encarnan en el cuerpo y pasan a ser experiencias que dignifican y construyen un sentido de vida buena, de vida digna. Tanto para Van Manen (2003, 2006), como para Bárcena y Mèlich (2000) y para C, (2015). La educación que suministran los padres, cuidadores y maestros supone un arte tan imposible de enseñar porque es de la vivencia, por tanto, se tiene que sentir o experimentar desde el compromiso y la pasión. Dice Mèlich (2010), “no podemos tomar apuntes para saber lo que tenemos que decir como maestros, ni esforzarnos por utilizar las palabras correctas, solo podemos esperar en silencio a que estas lleguen de forma impredecible y espontánea” (p. 280); esto también tiene alcance para los padres de familia o cuidadores, recordando que el emocionar es a posteriori del acontecimiento.

7. CONCLUSIONES

A partir de los análisis de las narraciones que se consiguieron a través de las entrevistas en las instituciones educativas objeto de estudio de ciudades del país, como Manizales, Soacha, Neiva, Gigante y Baraya, podemos concluir que los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños, niñas, y adolescentes se identificó que las formas de gestionar, reconocer y regular las emociones en los diferentes contextos como los siguientes:

Tanto en el contexto educativo como en las dinámicas que se viven al interior de las familias, se halló que los estudiantes vivencian con frecuencia cinco emociones como: alegría, tristeza, ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Estas mismas emociones son las que autores como Ekman (1984), Tomkins (1962), Plutchik (1991), Izad (1977) y Damásio (2007) tienen dentro de sus clasificaciones y tipos de emociones, como básicas o primarias.

En las narrativas de los entrevistados se han visto los diferentes componentes de las respuestas emocionales de padres de familia y docentes frente a las situaciones de convivencia que en estos espacios se desarrollan. Estos componentes mencionados por Bisquerra (2009), se ven en las respuestas neurofisiológicas de la emoción de la ira como el aumento de la presión sanguínea o “sentir que el corazón se salía”; enrojecimiento de la piel o “sentir la cabeza saliente” y “colocarse muy roja”; cambios en la respiración y temblores en el cuerpo.

Dentro del componente comportamental, se puede identificar en las expresiones faciales de aquellos docentes y padres de familia que experimentaron una emoción de tristeza. La gran mayoría de ellos, bajaron el tono de la voz mientras se comunicaban; otros más lloraron y se silenciaron en la medida en que recordaban sus vivencias; la inquietud motora estuvo presente en algunos entrevistados, aunque también, se vivieron momentos de quietud.

Finalmente, el componente cognitivo para Bisquerra (2009), es entendido como la vivencia subjetiva que coincide con la experiencia subjetiva en los participantes de la

investigación. En la emoción de la tristeza y referido por padres de familia y docentes, vivir esta emoción “un vacío en el pecho, un apretón en el corazón... sentir que por dentro se quiebra”; para otros es “algo con lo que uno tiene que aprender a vivir... una depresión”. La experiencia subjetiva de vivir la alegría es, por el contrario, “algo como no sé, que no se puede explicar”. La alegría les ha permitido a los padres y docentes abrazar, animar, besar a sus seres queridos... “les llena el corazón”.

Estas emociones son el resultado de las valoraciones que los sujetos han tenido frente a situaciones de convivencia presentes en contextos educativos y familiares de los municipios de Manizales, Soacha, Baraya y Neiva, dentro de las cuales se destacan las pérdidas físicas de integrantes de la familia y el consecuente duelo que estos deben sobrellevar; los logros alcanzados por los hijos, sus reconocimientos deportivos, académicos y culturales son motivo de diferentes emociones en los entrevistados; los juegos gestados en el aula de clase y en las familias; las peleas, discusiones y agresiones físicas por parte de los estudiantes con sus docentes y padres de familia.

Se logró identificar que algunos relatos traen consigo elementos culturales que podrían ser catalogados como paranormales, los cuales generan determinadas emociones como el miedo.

Tanto los conceptos de educación emocional como inteligencia emocional aportan a la resolución de conflictos, no solo en el aula y sus dinámicas particulares, sino también, en las situaciones de convivencia que suceden dentro de los hogares.

Como ya se ha mencionado, el conflicto es una cuestión inherente al ser humano. Conlleva a que los sujetos experimenten y vivan determinadas emociones. Para que las personas puedan gestionar mejor y de manera más eficaz sus conflictos, será necesario que desarrollen y potencien diferentes competencias emocionales. (Pena-Garrido et al., 2011; Donado & Villamediana, 2015; Galindo-Domínguez et al., 2022).

En palabras de Pacheco-Salazar (2017), las emociones son el origen y el motor de nuestras acciones; son las que definen cómo accionamos –o no y desde cuáles motivaciones.

Son la clave de nuestra interacción con el entorno y de nuestro propio conocimiento y crecimiento personal”. (p. 108).

De allí la importancia de lo expuesto en algunas investigaciones realizadas en otros países como Chile (Ibáñez, 2002), respecto a “la importancia de prestar atención a las emociones de los actores educativos , considerar la evaluación del contexto interaccional de las clases para tener información relevante para retroalimentar las prácticas pedagógicas” (p. 4)..por lo anterior es importante decir que tanto los docentes ,estudiantes y padres de familias tienen sus propias historias de vidas y que el sentir e interactuar con otros no son ajenos a vivenciar emociones y desde la practica pedagógica hacen posible el resignificar los lazos de amor y afectividad en la comunidad educativa .

Cabe argumentar que este proyecto, se exploraron las perspectivas de varios autores, teóricos de las emociones, pero en especial los contenidos autores prominentes en este campo, como: Bisquerra, Damásio y Paul Ekman. Cada uno de ellos ofrece una visión diferente de las emociones, pero juntos nos ayudaron a entender la complejidad de este fenómeno y su impacto en las vivencias cotidianas.

Igualmente, el estudio realizado con los estudiantes de grados 1°, 2°,3° 4°,5° de primaria y de 6° de las diferentes instituciones educativas colegios encuestados podemos concluir que los sentidos que le otorgan a las emociones en los ámbitos escolarizados y familiares se reflejan de la siguiente forma:

La alegría felicidad, sorpresa, asco, miedo, ira y la tristeza son las emociones que vivencian nuestros participantes menores de edad en las escuelas en los momentos de diversión, de apoyo, acompañamiento y del disfrute de compartir entre risas, llanto, taquicardias aquellas emociones que se sienten en el cuerpo o a lo que popular decimos “las maripositas en el estómago “cuando sentimos una emoción, dependiendo de a lo que cada uno perciba.

La emoción de la alegría felicidad, es la más expresada y vivenciadas por los niños, niñas y adolescentes, siendo significativa en el ámbito escolar donde ocurre con frecuencia

cuando comparten en los espacios de descanso ,juegos actividades escolares, de amistad y noviazgos siendo cómplices entre ellos para experimentar situaciones que generan sentir felicidad y en los contextos familiares se repiten con frecuencia que se vivencian emociones en las celebraciones de fechas especiales por lo que son más ajenos estos espacios para vivenciar las emociones con sus familiares o acudientes.

No se pueden evitar las emociones, se pueden regular de acuerdo a los aprendizajes obtenidos para hacerlo. En los relatos de los niños, niñas y adolescentes expresaron que se puede deducir que las emociones presentadas obedecían a un estímulo que les generó una respuesta. fisiológica, comportamental o cognitiva por lo que se recuerda tal como sucedió y que revive en ocasiones los acontecimientos logrando y evitando en caso de ser una vivencia no agradable que se vuelva ocurrir.

Las emociones conocidas como primarias (miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza), son reacciones que se encontraron en la mayoría de las narraciones en el análisis realizado en los estudiantes entrevistados son niños que describen sus emociones de una forma intensa, pero al mismo tiempo pasa otra emoción. Lo que, en el libro del Universo de las emociones, Bisquerra (2015) lo expresa como: “el recorrido de una galaxia a otra” siendo una experiencia que para ellos los entrevistados lo reconocen e identifican en otras personas lo que ocurre física y comportamental.

Los estudiantes que se expresan con naturalidad, Son los que narraron y reconocieron sus emociones permitiendo tener mayor confianza en sí mismo e interactuando con facilidad la capacidad de escuchar y comunicarse, como también de construir relaciones de empatía en espacios distintos para la convivencia.

En algunos relatos también encontramos las emociones negativas donde tienen respuestas fisiológicas como el llanto, taquicardia, mareos, náuseas, dolores de estómago entre otras lo que hace que se mantenga los recuerdos por largos periodos y que se esquivo ante vivenciar algo similar y que causa precaución o en ocasiones el rechazo de permitir acontecimientos o hacia las personas que puedan ser una figura de repudio.

Para Van Manen, Bárcena y Mèlich es un error considerar que el aprendizaje emocional mejora con técnicas, instrumentos, las evaluaciones o las planificaciones de programas, porque la diferencia entre decir y mostrar es de naturaleza y condición humana, no de grado. De allí que apuesten por una pedagogía del diálogo y de la complementariedad. Para estos autores es necesario mantener una tensión entre la educación científica y académica y la de la sapiencia o sabiduría, lo contrario implica una educación distanciado, deshumanizada e incluso totalitaria. Una educación basada en el encuentro con el otro, en la ética solo es posible en la ambigüedad de la existencia, del ser en el mundo de la vida. Se trata de animar a una educación que nazca en la ética y desde la que se trata de dar respuestas humanas, como sucede con la ética de la compasión ante el sufrimiento.

8. RECOMENDACIONES

En virtud de identificar los sentidos que le dan los niños, niñas y adolescentes de los municipios de Soacha, Manizales, Neiva, Baraya y Gigante a las emociones en los ambientes familiares y escolarizados se hace las siguientes recomendaciones desde la pedagogía y la psicología:

Desde la pedagogía:

Diseñar estrategias de formación emocional que permita vivenciar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias emociones en situaciones cotidianas que promuevan a transformar y resignificar la convivencia escolar y familiar, creando conciencia de la importancia de las emociones cuando se identifican, se autorregulan y se experimenta. A través de estrategias que sean transversales y no se desarrollen dentro de un currículo que dé respuesta a una valoración sino a una formación integral y que a su vez garantice la vinculación y participación de padres, acudientes o cuidadores.

Permitiendo evidenciar un trabajo conjunto y liderado entre docentes y padres lográndose construir y enriqueciendo el desarrollo humano del ser en todas las dimensiones desde los pilares de la educación como son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender ser. Generando espacios de reflexión y lectura crítica de los diferentes contextos o situaciones cotidianas que les permita hacer un análisis para la resolución de problemas para la convivencia.

Desde la psicología:

Fomentar el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes como la práctica de la atención plena, el juego de roles y la expresión creativa.

Abordar temas como el concepto de las emociones, la importancia de la educación emocional en la infancia, la identificación y comprensión de las emociones, la regulación emocional y la promoción del bienestar emocional en los niños y adolescentes.

Se considera que las emociones son manifestaciones que se relacionan con las experiencias en su mundo de vida cotidiana, partiendo de ahí los niños, niñas y adolescentes experimentan emociones en cada momento de acuerdo a lo que están percibiendo, para esto hacen uso de los sentidos como son: la vista, el tacto, el oído, el gusto y el olfato, vivenciando las emociones ya sean negativas o positivas.

De ahí que todas las estrategias y actividades o prácticas que pueden ser utilizadas por docentes y padres tienen que tener presente las situaciones de convivencia de los niños, niñas, adolescentes y comunidad educativa para lograr cambios o transformaciones que sean para fortalecer los vínculos entre madres, padres o cuidadores que se vinculen a las instituciones educativas en beneficio de una educación desde la vida y para la vida.

Por otro lado, los estudiantes, docentes y padres de familias pueden estar expuestos a los factores sociales, creencias culturales, y a factores cognitivos es decir que, dependiendo de esto, también experimentan sus emociones y se debe tener en cuenta y respetar las opciones preferidas.

Referencias

- Álvarez, Á. M. H., & Inacio, E. H. (2015). Funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula en niños de tres años. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 134-141.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En Acosta-Mesas, A., Arribas-Álvarez, J. M., Bisquerra-Alsina, R., Etxebarria, I., Fernández -Berrocal, P., Lopez-Sanchez, F., Ruiz, D., Yus-Ramos, R. & Zaccagnini-Sancho, J. (Eds.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 11-30). Secretaria General Técnica.
- Acosta Mesas, A., Arribas-Alvarez, J. M., Bisquerra Alsina, R., Etxebarria, I., Fernandez -Barrocal, P., Lopez-Sanchez, F., Ruiz, D., Yus-Ramos, R. & Zaccagnini-Sancho, J. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. (Ed.) *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 143-162). Conocimiento Educativo. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- Agudelo Moscoso, D. J., Franco Acevedo, M., y Ramírez García, Y.A. (2015). *El aprendizaje de la convivencia familiar para el mejoramiento de la educación inclusiva en niños de grado primero de primaria*. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Departamento de psicopedagogía. Facultad de ciencias de la educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aguirre García, J. C., y Jaramillo Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5008>
- Álvarez, M. (Coord.). Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Angulo, Pineda Y. y Ríos Solís, S.L. (2017). *Factores familiares y sociales que inciden en la convivencia escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Gerardo Valencia Caño, distrito de Buenaventura*. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Sede Pacifico.
- Armstrong, T. (2006). Prólogo de Howard Gardner. *Inteligencias Múltiples en el aula*. Paidós Educación. (2ª. Ed.). 18-20.
- Ayala, Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M Van. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81.
- Berger, P. y Luckman T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. En: *Innovaciones educativas*, XII (17), 11-22.
- Briuoli, N. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual. Haol*, 13, p.81–88.
- Bisquerra, R (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R (2008). *Educación emocional y bienestar*. (6.ª Ed.). Monografías Escuela Española. Educación al día.
- Bisquerra, R (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar., M, Aguilera, P., Segovia., N & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. ESE. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En Acosta-Mesas, A., Arribas-Alvarez, J. M., Bisquerra-Alzina, R., Etxebarria, I., Fernández - Berrocal, P., Lopez-Sanchez, F., Ruiz, D., Yus-Ramos, R. & Zaccagnini-Sancho, J. (Eds.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 11-30). Secretaria General Técnica.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Bisquerra, R. (2008). El enfoque de la Educación Emocional. En Bisquerra, R. *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra, R. (2017). *Universo de emociones*. Palau Gea Comunicación.
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1(1), 9-30.

- Bolaños, D., & Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Cabello, E.; Pérez, N.; Ros, A. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP*, 30(2), 53-66.
- CASEL. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition.
- Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 37(2), p.179–184.
- Caurín-Alonso et al. (2019). 25 años de Mediación Escolar en España: 1994-2019. DOI: DOI:10.12795/CP.2018.i27.01.
- Cedujó, J. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado*, 21(3), 350-350.
- Chao, C. (2019). Educar la autonomía: el gran reto de la escolarización. *DIDAC Nueva época*, (73), 16-22.
- Choliz, Mariano (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. www.uv.es/=choli
- Cotrufo, T., & Ureña, J. (2018). *El cerebro y las emociones*. EMSE EDAPP, SL (Colección Neurociencia y Psicología):
- Damásio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica. Company
- Damásio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Editorial Crítica.
- Damásio, A. (2010). *Y el cerebro busco al hombre*. Ediciones Destino (pp 173-199).
- Delors, J., et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA Bolsillo.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Escribano, X. (2015). Poética del movimiento corporal y vulnerabilidad: una reflexión desde la fenomenología de la enfermedad. *Co-Herencia*, 12(23), p.71-88.

- Ferrer, P., Miscán, A., Pino, M. y Pérez, V. (2013). Funcionamiento familiar según el modelo circuplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. *Revista de enfermería hereditaria*, 6(2), 51-58
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psico perspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Filella, G. (2014). *Alpendre a conviure*. Barca nova.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallagher, S., Cole, J. (1995). Body schema and body image in a deafferented subject. *Journal of Mind and Behavior*, 16, 369-390.
- García Escamilla, C. M. (2011). *Familia y convivencia escolar*. Facultad de Educación. Universidad de Almería.
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Paidós.
- Gaspar Salazar, L.F. y Jarvey L.L. (2019). *Prácticas comunicativas para la convivencia en el colectivo infantil 'Gestores de Convivencia' del asentamiento Álvaro Uribe Vélez, comuna 10, Neiva. 2015-2016*. Tesis presentada para obtener el Título de Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.
- Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F.J., José Alberto Gallardo-López, J.A. (2021). Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores. En *Educación Infantil y Primaria*. *Octaedro*. 160 páginas. ISBN: 978-84-18819-47-6
- Gayo Huamani, E. y Labio Conde, Rene (2018). *La convivencia familiar y la violencia escolar de los estudiantes del 5º grado de primaria de la institución educativa "José Abelardo Quiñones"- 2018*. Escuela Profesional de Educación Primaria. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho. Perú.

- Gama, L. E. (2021). "El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer". *Escritos* 29(62), 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a0> Editorial Trotta.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez Morales, L.M. y Pérez Montoya, J.A. (2019). *Influencia del entorno familiar en la práctica de los valores para la convivencia. Programa Magister en Pedagogía y Desarrollo Humana*. Universidad Católica de Pereira.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52),174-184.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- Herrera Álvarez, A. M. y Huairé, E.J. (2015). Funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula en niños de tres años. *Documento: Horizonte de la ciencia*.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. J. Reuter (Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (2005). *Obras completas III*. Universidad Católica de Lovaina
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Instituto de Investigaciones Filosóficas/Fondo de Cultura Económica.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Figueroa C, Gustavo. (2008). La psicología fenomenológica de Husserl y la psicopatología. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 46(3), 224-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272008000300008>
- López, E., & Pérez, N. (2019). La educación emocional en centros educativos: un derecho ineludible. un derecho ineludible. En Jiménez, A. (Ed.). *La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después*. (pp. 557- 571). CIPI Ediciones.
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez Vega, M. del P., & Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53–70.
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J-C. (2015). La experiencia de la pérdida. *Ars Brevis*, 237-252
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.

- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, 32(1), 19-37. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132821_spa
- Moncada, J. S., Gómez, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Educación y Desarrollo Social*, 10, 112-133
- Molla, Ricard & Bo, Rosa. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. Universitat de Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, XXV, 113-132. 10.17345/ute.2010.1.643.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós, Barcelona.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós, Barcelona.
- Nieto, Begoña, Portela López (2012) Violencia verbal en el alumnado de educación secundaria *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.
- Ortega, R.: (2003), Enseñanza de Prevención de la Violencia en Escuelas de Centroamérica, Washington. *Interamerican Bank of Development* (Proyecto TC/99/0011)
- Pacheco-Salazar, B (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.
- Padilla Jaraba, G y Valdés Ocampo, L. (2019). *Incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar*. Universidad de la Costa.
- Pedraza, Z. (2013). Por el archipiélago del cuerpo: Experiencia, práctica y representación. *Nómadas*, (39), 13-27.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Permuy, A. & Cortés, B. (2017). A coeducación das emocións como estratexia chave para a promoción da convivencia positiva: a experiencia “emocionadxs” do ies “xulián magariños”. *Innovación Educativa*, 27, 91-106.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.

- Ricard Mari b, Rosa M. Bo, Cristina I. Climent C. (2010) Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista, UT. *Revista de Ciències de l'Educació*, p.113-133.
- Rendón, M. (2016) La convivencia y la educación de la competencia socio emocional (CSE) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 3 (1), 1-28.
- Rueda Carcelén, P., Cuenca Cabello, E., Filella Guiu, G., y Ros Morente, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4315>
- Ruetti, E., Ortega, I.S. y González, J.M. (2014). Emociones y cognición: factores moduladores del aprendizaje y la memoria en niños y adolescentes. L.A. Rodríguez y E.J. Huairé (Ed.). *Repensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento*.
- Rueda, P. M; Cabello, E; Filella, G; Vendrell, M. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias pedagógicas*, 28, p. 153-166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>.
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Revista Padres y Maestros*, 368, 30-35. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G., & Ros, A. (2017). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación educativa*, 27, 75-90.
- Rueda, P., Mireya, P. & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.17>
- Salgado, A, C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Libera bit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez Ortega, A., & Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física. SPORT TK. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87-93. <https://doi.org/10.6018/sportk.461701>

- Sánchez, A. & Quiceno, J. (2016). Significados de convivencia: una comprensión desde la dinámica cotidiana que los promueve. *Pensando Psicología*, 12(19), p.55-67. [DOI: 10.16925/pe.v12i19.1328]
- Santiago Gordillo, A.M. (2014). *Convivencia escolar y participación familiar*. Trabajo de grado. Programa de Pedagogía. Universidad de Sevilla. España.
- Shilling, C. (2012). The socially constructed body. En *Theory, Culture & Society: The body and social theory*, p.75-102. SAGE Publications Ltd.
- Schoeps, K., Postigo Zegarra, S., Mónaco, E., González, R., & Montoya Castilla, I. (2020). Valoración del programa de educación emocional para docentes (MADEMO). *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4380>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Amorrortu.
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.682>
- Taylor, S. & Bogdán, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Temis, C., Wau, N. & Hughes, D. (2007). *Objetivos de Padres de Niños: La coexistencia dinámica de individualismo y colectivismo en culturas e individuos*. Blackwell Publishing Ltda.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica, métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Brooks
- Vivas García, M (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.
- Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En Acosta-Mesas, A., Arribas-Álvarez, J. M., Bisquerra-Alzina, R., Etxebarria, I., Fernández -Berrocal,

P., López-Sánchez, F., Ruíz, D., Yus-Ramos, R., Zaccagnini-Sancho, J. (Eds.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 31-84). Secretaria General Técnica.

Zúñiga Villegas, C.L. y Luque Rojas, M.J. (2021). Aprendizaje emocional para convivencia, rendimiento y motivación: una muestra de estudio en educación preescolar y primaria. *International Journal o New Educación*, 7. DOI 10.24310/IJNE4.1.2021.12399

ANEXOS

Anexo 1.



Consentimiento Informado

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Educación y Desarrollo Humano- Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Investigación Praxis Cognitivo Emotiva en Contextos Educativos y Sociales

Proyecto de investigación: Vivencias sobre la Educación Emocional en la Formación para la Convivencia

Autorización Consentimiento Informado

Estudiante de la maestría que solicita autorización

Yo _____, mayor de edad identificado con C.C _____, docente [], madre, [] padre [] acudiente [_____], del estudiante _____,

he (hemos) sido informado(s) acerca de la grabación de audio o registro fotográfico, video (acorde a la propuesta o método de recolección de la información) para la participación en la fase de entrevistas, las cuales se requieren para que el estudiante de maestría y su equipo desarrolle la investigación Vivencias sobre la Educación Emocional en la Formación para la Convivencia, que realiza dentro de sus estudios para aspirar al título de magister.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación en la investigación y habiendo, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación en las entrevistas de la investigación, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades académicas o laborales.
- La participación en la entrevista del proyecto de investigación NO generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por la participación.
- No habrá ninguna sanción en caso de que no autoricemos la participación.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos o cualquier material académico se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.

- Las entidades a cargo de realizar las actividades garantizarán la protección de las imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de desarrollo de las actividades de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

[] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación en las entrevistas de la investigación a realizarse en las instalaciones de la Institución Educativa.

Lugar: _____ y Fecha: _____

FIRMA

CC/CE:

FIRMA

CC/CE:

Anexo 2.

FICHA DE CARACTERIZACIÓN PARTICIPANTES ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

Proyecto De Investigación: Emociones Presentes En La Convivencia

FECHA DE LA ENTREVISTA	
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	

CIUDAD-MUNICIPIO DE LA I. E				
GRUPO POBLACIONAL	ESTUDIANTE	PADRE DE FAMILIA	DOCENTE	
EDAD				
SEXO	FEMENINO	MASCULIN O		
NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE ES DOCENTE	PREESCOLAR	PRIMARIA	BACHILLE RATO	
ÁREA EN LA QUE SE DESEMPEÑA COMO DOCENTE				
GRADO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE	PREESCOLAR	PRIMARIA	BACHILLE RATO	
NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TIENE SUS HIJOS EL PADRE DE FAMILIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	BACHILLE RATO	

Anexo 3. Entrevistas

