



Convivencia escolar y competencias emocionales, su relación en las dinámicas escolares

Gloria Patricia Salazar Herrera

María Alejandra Castillo López

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Asesores: Ligia Inés García Castro Doctor (PhD) en Educación

Esteban Ocampo Flórez Doctor (PhD) en Ciencias Sociales

Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
(CINDE)

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales, Caldas, Colombia

2026

Cita	(Salazar Herrera & Castillo López, 2026)
Referencia	Salazar Herrera, G.P. & Castillo López, M.A (2026). <i>Convivencia escolar y competencias emocionales, su relación en las dinámicas escolares</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Seleccione cohorte posgrado

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Seleccione grupo de investigación UManizales (A-Z)

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Turnitin, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradezco de corazón a Dios, a mi familia, a mi esposo, por su incondicional apoyo, a mi madre por creer siempre en mí , a mis hijos por el acompañamiento y soporte , a Elizabeth Pacheco, por su motivación y gestión para iniciar este proceso, a nuestra compañera Carolina Castrillón por caminar con nosotras gran parte de este camino y aportar tanto de si a este trabajo, a los profesores de la Maestría, en especial a la doctora Ligia Inés García Castro (QEPD), y al doctor Esteban Ocampo Flórez, por sus enseñanzas, apoyo, y acompañamiento con rigurosidad académica y científica , con fraternal cariño y amistad sincera. Y finalmente a CINDE, por su aporte, acompañamiento y organización a las Ciencias Humanas, de Niñez y juventud

(Gloria Patricia Salazar Herrera)

Agradezco a Dios por la vida, la sabiduría, la resiliencia y la fortaleza que me da cada día y en especial para este proceso lleno de experiencias; a mi familia, mis papás, mi prima Nora y mi tía Elba, a mi Ligis “mi bastón de apoyo desde el principio hasta el final”, espero corresponder a tus enseñanzas siempre y tu amistad ágape , a mi profe Esteban por su prudencia, sabiduría, cercanía y rectitud, a mis amigos cercanos que estuvieron ahí presentes para animarme y no dejarme desboronar en el camino... gracias por sus abrazos y palabras exactas, a mis estudiantes que son una de las mas grandes y genuinas de mis motivaciones en esta vocación donde soy totalmente feliz. Dios gracias por todas estas personas que cruzas en mi camino para demostrarme tu amor, dar la respuesta a todas mis oraciones y cumplir tu voluntad.

Definitivamente todo por amor.

(María Alejandra Castillo López)

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1 Planteamiento del problema	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.2 Antecedentes institucionales	16
1.3 Delimitación del problema	16
1.4 Pregunta de Investigación	17
2 Justificación.....	18
2.1 Relevancia teórica.....	18
2.2 Relevancia práctica	18
3 Objetivos	20
3.1 Objetivo general	20
3.1.1 Objetivos específicos	20
4 Antecedentes	21
5 Metodología	23
5.1 Enfoque de investigación	23
5.2 Tipo de investigación.....	23
5.3 Unidad de análisis.....	23
5.4 Técnicas de recolección de información	24
5.5 Procedimiento.....	24
5.6 Criterios de rigor científico	25
6 Marco teórico	26
6.1 Antecedentes.....	26

6.2 Competencias emocionales	28
6.2.1 Definición de competencias emocionales según Bisquerra	28
6.2.1.1 Conciencia Emocional.....	28
6.2.1.2 Regulación Emocional.....	29
6.2.1.3 Autonomía Emocional	29
6.2.1.4 Competencias Sociales	29
6.2.1.5 Competencias para la vida y el bienestar.....	29
6.2.2. Modelos de Educación Emocional	30
6.2.2.1 Modelo de Bisquerra	30
6.2.2.2 Modelo de Goleman	31
6.2.2.3 Modelo CASEL.....	32
6.2.2.3.1 Autoconciencia (Self-Awareness).	32
6.2.2.3.2 Autocontrol (Self-Management).	32
6.2.2.3.3 Conciencia social (Social Awareness).	32
6.2.2.3.4 Habilidades para relacionarse (Relationship Skills).	33
6.2.2.3.5 Toma de decisiones responsables (Responsible Decision-Making).....	33
6.3 Convivencia Escolar	33
6.3.1 Convivencia inclusiva.....	35
6.3.2 Convivencia democrática	36
6.3.3 Convivencia pacífica.....	37
6.3.4 Convivencia desde el clima escolar	38
6.3.5 Convivencia como Educación Socio - Emocional	40
6.3.6 Convivencia como Educación para los Derechos Humanos.....	41
6.3.7 Convivencia como Desarrollo Moral y Formación de Valores.....	42
6.4 Marco legal y normativo	44

6.4.1 Ley 1620/2013 del Congreso de la República de Colombia.....	44
7 Análisis de Resultados.....	46
7.1 Categoría: Vinculación de la comunidad educativa	46
7.1.1 Vinculación de los distintos actores de la comunidad educativa	46
7.1.2 Participación activa de toda la comunidad educativa	46
7.2 Categoría: Formación docente y familiar.....	47
7.3 Categoría: Justicia restaurativa y acciones pedagógicas.....	48
7.3.1 Prácticas restaurativas y mediación	48
7.3.2 Justicia restaurativa y enfoque preventivo	49
7.4 Categoría: Rutas de atención integral	50
7.4.1 Existencia, activación, articulación y seguimiento.....	50
7.4.5 Competencias emocionales y desarrollo actitudinal.....	52
7.5 Categoría: Competencias emocionales y desarrollo actitudinal.....	52
7.5.1 Función e Impacto de las Competencias Emocionales	52
7.5.2 Estrategias y programas (experiencias institucionales)	55
7.5.3 Competencias para la vida y el bienestar	55
7.5.4 Regulación emocional.....	56
7.5.5 Conciencia emocional y evidencias de cambio	59
7.5.6 Retos estructurales y apoyo institucional externo	61
7.6 Discusión de hallazgos frente a literatura	63
7.6.1 Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC25).....	63
7.6.1.1 Prácticas y actividades de convivencia escolar.....	63
7.6.1.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	64
7.6.1.3 Relación con la literatura académica.....	64
7.6.1.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	65

7.6.2 Seminario Menor Nuestra Señora del Rosario (SEM25).....	65
7.6.2.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.....	66
7.6.2.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	66
7.6.2.3 Interpretación desde la literatura académica.....	67
7.6.2.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	67
7.6.3 Colegio Nuevo Gimnasio (NG25).....	68
7.6.3.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.....	68
7.6.3.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	69
7.6.3.3 Interpretación desde la literatura académica.....	70
7.6.3.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	70
7.6.4 Colegio Santa Inés (SI25)	71
7.6.4.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.....	71
7.6.4.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	72
7.6.4.3 Interpretación desde la literatura académica.....	73
7.6.4.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	74
7.6.5 Colegio La Linda (LL25)	75
7.6.5.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.....	75
7.6.5.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	76
7.6.5.3 Interpretación desde la literatura académica.....	77
7.6.5.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	77
7.6.6 Colegio La Sultana (LS25).....	78
7.6.6.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.....	79
7.6.6.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.....	80
7.6.6.3 Interpretación desde la literatura académica.....	80
7.6.6.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.....	81

7.6.7 Colegio Adolfo Hoyos Ocampo (AH25)	82
7.6.7.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	82
7.6.7.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.	83
7.6.7.3 Interpretación desde la literatura académica.	84
7.6.7.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.	84
7.6.8 Liceo Mixto Sinaí (LMS25)	85
7.6.8.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	85
7.6.8.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.	86
7.6.8.3 Interpretación desde la literatura académica.	87
7.6.8.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.	88
7.6.9 Institución Educativa San Jorge (SJ25)	89
7.6.9.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	89
7.6.9.2 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	91
7.6.9.3 Interpretación desde la literatura académica.	91
7.6.9.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.	92
7.6.10 Institución Educativa Mariscal Sucre (MS25)	93
7.6.10.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	93
7.6.10.2 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.	94
7.6.10.3 Interpretación desde la literatura académica.	96
7.6.10.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.	97
8 Conclusiones	98
9 Recomendaciones	100
10 Referencias	102

Lista de figuras

Figura 1 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Instituto técnico Francisco José de Caldas (ITEC25) – (elaboración propia).	64
Figura 2 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario (SEM25) – (elaboración propia).	665
Figura 3 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Nuevo Gimnasio (NG25) – (elaboración propia).	70
Figura 4 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Santa Inés (SI25) – (elaboración propia).	73
Figura 5 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Linda (LL25) – (elaboración propia).	77
Figura 6 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Sultana (LS25) – (elaboración propia).	80
Figura 7 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Adolfo Hoyos Ocampo (AH25) – (elaboración propia).	84
Figura 8 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Liceo Mixto Sinaí (LMS25) – (elaboración propia).	88
Figura 9 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Institución Educativa San Jorge (SJ25) – (elaboración propia).	92
Figura 10 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Institución Educativa Mariscal Sucre (MS25) – (elaboración propia).	96

Resumen

Este estudio analiza la relación entre las competencias emocionales y los programas de convivencia escolar en instituciones educativas oficiales y no oficiales de la ciudad de Manizales, Colombia. Con base en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965, la investigación resalta la relevancia de la inteligencia emocional como un factor determinante para el bienestar social, mental y académico de los estudiantes. El sustento teórico se apoya en autores como Bisquerra y Goleman, quienes destacan la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables como componentes esenciales de la educación emocional. La metodología fue de enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores, orientadores y directivos, complementadas con el análisis documental de proyectos educativos institucionales. Los hallazgos se organizaron en cuatro ejes principales: (1) la participación activa de la comunidad educativa, con especial énfasis en el vínculo familia-escuela; (2) la formación continua de docentes y padres como condición indispensable; (3) la incorporación de prácticas restaurativas y de mediación que superan los enfoques punitivos; y (4) retos estructurales asociados a recursos limitados, débil apoyo interinstitucional y falta de sistematización de experiencias. Los resultados también evidencian prácticas innovadoras como “gestores de paz”, redes juveniles de salud mental, talleres de valores y proyectos creativos como la “enfermería emocional” y la mascota Emoleón. Estas iniciativas fortalecen la resiliencia estudiantil y promueven un clima escolar positivo. En conclusión, la convivencia escolar trasciende los marcos normativos y depende del desarrollo intencionado de competencias emocionales. Se recomienda institucionalizar las buenas prácticas, ampliar la formación docente y parental, y consolidar redes interinstitucionales que garanticen políticas inclusivas y transformadoras.

Palabras clave: *convivencia escolar, competencias emocionales, inteligencia emocional, educación inclusiva, justicia restaurativa.*

Abstract

This study analyzes the relationship between emotional competencies and school coexistence programs in public and private institutions in Manizales, Colombia. Grounded in the regulatory framework of Law 1620 of 2013 and Decree 1965, the research highlights the importance of emotional intelligence as a determinant of students' social, mental, and academic well-being. The theoretical foundation draws on authors such as Bisquerra and Goleman, emphasizing self-awareness, self-regulation, empathy, social skills, and responsible decision-making as key components of emotional education. The methodology is qualitative, based on semi-structured interviews with teachers, coordinators, counselors, and principals, complemented by documentary analysis of institutional educational projects. Findings reveal four main dimensions: (1) active involvement of the educational community, particularly the family-school link; (2) continuous training and awareness for teachers and parents as essential conditions; (3) incorporation of restorative justice and dialogic practices that move away from punitive approaches; and (4) structural challenges related to limited resources, weak inter-institutional support, and lack of systematization of experiences. The results also show innovative practices such as "peace promoters," youth mental health networks, values-based workshops, and creative initiatives like the "emotional infirmary" and the mascot Emoleón. These strategies foster resilience, strengthen socioemotional development, and promote a positive school climate. In conclusion, school coexistence is not limited to regulatory frameworks but depends largely on the systematic development of emotional competencies. The study recommends institutionalizing best practices, strengthening teacher and parent training, and consolidating inter-institutional networks to sustain inclusive and transformative school coexistence policies.

Keywords: *school coexistence, emotional competencies, emotional intelligence, inclusive education, restorative justice.*

Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la inteligencia emocional se ha consolidado como un factor decisivo para el bienestar social, mental y académico de los estudiantes. El desarrollo de competencias socioemocionales, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, constituyen un elemento esencial para generar ambientes escolares positivos, prevenir conflictos y fortalecer la formación integral. En este marco, la convivencia escolar emerge no solo como un escenario de interacción normativa y pedagógica, sino como un espacio privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía democrática, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de relaciones armónicas entre estudiantes, docentes y familias.

La pertinencia académica de este estudio se sustenta en la necesidad de profundizar en la relación entre competencias emocionales y acciones de convivencia escolar, en un contexto en el que la escuela se concibe como un agente de desarrollo humano y social. En términos sociales, la investigación responde a problemáticas visibles en las instituciones educativas, manifestaciones de violencia, dificultades de integración, tensiones familiares y comunitarias, que reclaman estrategias formativas integrales para el fortalecimiento de la paz, la inclusión y la equidad. Así, el presente trabajo se inscribe en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE y la Universidad de Manizales, dentro de la línea Praxis Cognitivo-Emotiva y como parte del Macroproyecto “Competencias emocionales y convivencia escolar”, desarrollado en 22 instituciones educativas oficiales y no oficiales de la ciudad de Manizales, con estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cuáles son las relaciones que existen entre la educación para la convivencia escolar y las puntuaciones en el cuestionario de competencias emocionales? Para responderla, se planteó como objetivo general comprender dichas relaciones, y como objetivos específicos interpretar los vínculos evidenciados entre la matriz de educación para la convivencia y las competencias emocionales de los estudiantes; reconocer las relaciones existentes en las prácticas de convivencia escolar; y describir las acciones que favorecen el desarrollo socioemocional en las instituciones participantes. La metodología adoptada corresponde a un enfoque mixto con diseño imbricado, que articula análisis documental, aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, complementados con matrices comparativas y contrastes teóricos derivados del marco conceptual y de los antecedentes revisados.

En cuanto a la estructura, el informe se organiza en varias secciones. En primer lugar, se presenta la descripción del problema, seguida de la justificación académica y social de la investigación. Posteriormente, se formulan la pregunta y los objetivos de estudio. A continuación, se desarrollan los antecedentes, referentes teóricos y conceptuales en torno a la convivencia escolar y las competencias emocionales. Seguidamente, se expone la metodología empleada y los procedimientos de recolección y análisis de información. La parte central del documento corresponde al análisis de resultados, en el que se presentan hallazgos derivados de las entrevistas y cuestionarios aplicados. Finalmente, se incluyen las conclusiones y recomendaciones, así como las referencias bibliográficas que sustentan el estudio.

1 Planteamiento del problema

En la actualidad el ser humano se ve inmerso constantemente en contrastes sociales, especialmente los niños y adolescentes como sujetos en formación, insertos entre el ámbito de la familia y la escuela, lo que ha llevado a establecer una relación más estrecha entre los contextos educativos y familiares.

Por tanto, la relación familia-escuela juega un papel relevante porque cada momento histórico por el que atraviesan los estudiantes en su proceso de formación plantea retos y responsabilidades que deben ser solucionadas a partir de las relaciones que surgen en la interacción hijo-familia y docentes-estudiantes, con el fin de generar oportunidades que permitan a los estudiantes en los diferentes ciclos etarios relacionarse con los problemas de manera eficiente y efectiva para lograr un mejor posicionamiento de ellos en la sociedad.

En la medida en que la convivencia escolar se muestra como catalizadora de valores democráticos, de desarrollo cognitivo y emocional, de la revaloración de la pluridiversidad cultural, de la posibilidad de contrastar la construcción de futuros y de los modos de asumir los conflictos, entre otras dimensiones, se hace necesario que estas relaciones no resulten fruto del azar, sin desconocer su actuar, sino que, en la medida de lo posible, se planifiquen y tengan una gestión acorde con su relevancia en la comunidad escolar (Jares, 2002, p. 80). Así, el profesor y el formador analizan la importancia de la convivencia y su relación con las emociones, y cómo estas últimas deben reconocerse y tenerse en cuenta antes de sus despliegues pedagógicos.

Partiendo de lo anterior, surge la necesidad de ahondar en el tema, de establecer la relación que tienen las emociones y la convivencia escolar, además, de conocer con que se cuenta actualmente en las instituciones educativas frente al tema y cómo fomentar una sana convivencia, donde prime el respeto a la vida, a los derechos, a la diversidad y al propio reconocimiento como individuos partícipes, senti-pensantes de la sociedad Colombiana, en este caso más específico, de la comunidad educativa de la ciudad de Manizales.

1.1 Descripción del problema

Los entornos en los que conviven nuestros niños y adolescentes están permeados por manifestaciones de violencia, tanto en el ámbito familiar como escolar y comunitario, presentando situaciones que los convierte en personas inseguras llevándolos incluso a naturalizar y legitimar algunos hechos de violencia; por otra parte, muchos niños y adolescentes se convierten en víctimas

de violencia intrafamiliar, acoso escolar o son vinculados a grupos delictivos que los utilizan para la venta o transporte de sustancias psicoactivas, armas y la comisión de otros delitos (UNICEF, 2017, pp. 7–8, 12).

Tocando directamente la convivencia escolar, se parte de reconocer el ámbito educativo como un escenario colectivo en el que los menores conviven en constante aprendizaje de normas y reglas reguladoras de sus interacciones y donde se reconocen reglas de construcción cotidiana y otras creadas por las instituciones educativas, dentro de las que cabe el manual de convivencia, orientado a aprender normas que les permitan expresar el propósito de construir armonía en el ambiente educativo entre los diversos actores.

Con la puesta en marcha de lo expresado en el manual de convivencia se pretende, por parte de los docentes, que los estudiantes construyan aprendizajes para conocerse, aceptarse, valorarse, reconocerse, reconstruir sus proyectos vitales, coexistir, comunicarse, interactuar, decidir colectivamente y apropiarse del contexto.

Este reglamento que se da a conocer desde el principio del año lectivo está construido pluralmente a la luz de los principios de solidaridad, corresponsabilidad, autonomía, respeto, tolerancia, justicia, equidad, honradez, compasión, comprensión y empatía, con lo que se apuesta a que se constituya en normas fundamentales para coexistir.

Conflicto y violencia inciden en los propósitos escolares, de ahí que lo hiciera evidente la UNESCO (2019, p. 3), al afirmar que la existencia de situaciones de violencia e inseguridad en el entorno de la escuela, tales como actos de vandalismo, robos o consumo de drogas, tienen un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes e inciden en el abandono escolar, lo que dificulta la conclusión de los estudios y, a través de esta inconclusión, la expresión de las libertades como muestra de desarrollo humano.

Empezamos poniendo de presente que la libertad debe enseñarse a través de la práctica y de una participación constante en la cotidianidad educativa, libertad como expresión de las autonomías responsables y coherentes con las normas consensuadas (Besalú & Vila, 2007); esta libertad debe expresarse de forma igualitaria, ya que no es posible construir una democracia sin una ciudadanía que se manifieste a través de personas distintas pero iguales en derechos y libertades (Meza, 2013, p. 71), sin con ello desconocer nuestras singularidades.

1.2 Antecedentes institucionales

En la ciudad de Manizales, las instituciones educativas, tanto en el sector público como privado, desarrollan proyectos para fortalecer la convivencia escolar, abordando el manejo de las emociones, estrategias de convivencia en el aula, inclusión escolar y derechos humanos entre otros.

Referenciados en los PEI de las diferentes instituciones educativas que reposan en la SEM, y que han sido revisados por las autoras de este documento.

Estos programas van orientados a estudiantes y padres de familia, brindándoles estrategias que les permitan desarrollar su rol de acompañamiento parental a sus hijos en el manejo de sus emociones, convivencia, y crecimiento personal.

Bisquerra y García (2018), en su artículo “La educación emocional requiere formación del profesorado”, definen que uno de los objetivos primordiales de la educación es formar personas en su integridad, por lo tanto, hay que atender al desarrollo emocional, social y moral, además del cognitivo. “La educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Retomando este concepto de Bisquerra, se observa la importancia de conocer cómo funcionan estos programas de formación emocional al interior de las instituciones educativas de nuestra ciudad.

Es por esto que en las instituciones educativas, quien debe liderar estos procesos de desarrollo emocional de los estudiantes, debe ser alguien con la suficiente formación y perfil personal y profesional, como docentes de aula, coordinadores y/o docentes orientadores que sepan el manejo de determinadas situaciones al interior de los claustros educativos, conozcan la activación de rutas de atención, hacer las debidas remisiones a profesionales externos, si es del caso, y puedan manejar momentos de crisis de los alumnos.

1.3 Delimitación del problema

La puesta en práctica de una educación emocional eficiente requiere de una formación del profesorado: es imprescindible que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales. “Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional” (Bisquerra y García, 2018, p. 15).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la formación del profesorado en competencia emocional y social para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Bisquerra & García, 2018; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale, 2007; Cabello et al., 2010; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Peña, Rey, & Extremera, 2012; Wong, & Peng, 2010).

Investigar el comportamiento de los estudiantes desde la convivencia en el escenario escolar es un asunto no lineal, exigente de integración de diferentes fuerzas, demandante de diversas disciplinas que ayuden a la comprensión y a la transformación del problema, para conceptualizarlo y explicarlo desde diferentes perspectivas; entonces el tratamiento es interdisciplinar.

Se considera necesario plantear la reflexión desde diversas disciplinas en diálogo permanente, de modo que los profesionales involucrados puedan construir un marco epistémico coherente a partir de una visión holística distribuida en el equipo. Este enfoque permite abordar la convivencia escolar como un problema compartido, multidisciplinar, reconstruyendo la realidad con base en el conocimiento disponible y sustentando la comprensión del fenómeno en el consenso colectivo.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las relaciones que hay entre la educación para la convivencia escolar y las puntuaciones en el cuestionario de competencias emocionales?

2 Justificación

2.1 Relevancia teórica

La relación entre competencias emocionales y las acciones en convivencia escolar es un tema de creciente interés en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Manizales. Estas instituciones enfrentan desafíos particulares relacionados con la diversidad cultural, socioeconómica y emocional de sus estudiantes, lo que resalta la importancia de comprender cómo las competencias emocionales impactan en la convivencia escolar.

En primer lugar, es esencial reconocer la relevancia de las acciones de convivencia escolar en el contexto educativo actual. Estas acciones no solo buscan mantener un ambiente seguro y ordenado en las escuelas, sino que también promueven valores de respeto, tolerancia y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, su efectividad puede verse comprometida si no se tienen en cuenta las competencias emocionales de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

Las competencias emocionales, entendidas como la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones, así como la habilidad para empatizar con los demás, son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el ámbito escolar (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, pp. 8–9).

Por lo tanto, resulta necesario comprender la manera en que las competencias emocionales se vinculan con la efectividad de las acciones de convivencia escolar. De esta necesidad surge la importancia de investigar y establecer dicha relación, lo que permitirá identificar cuáles competencias emocionales son más relevantes para promover una convivencia positiva en las instituciones educativas, así como determinar las estrategias más adecuadas para fortalecerlas dentro del entorno escolar.

2.2 Relevancia práctica

Comprender la relación entre competencias emocionales y las acciones de convivencia escolar podría tener repercusiones positivas en varios niveles. Por un lado, podría ayudar a mejorar la implementación de los programas existentes, identificando áreas de fortaleza y debilidad. Por

otro lado, podría proporcionar información valiosa para el diseño de nuevos programas que integren el desarrollo de competencias emocionales de manera más efectiva.

Además, este estudio podría contribuir a la identificación de estrategias de intervención temprana para abordar problemas de convivencia en las escuelas. Al detectar signos tempranos de dificultades emocionales en los estudiantes, se podrían implementar medidas preventivas y de apoyo para evitar que los problemas escalen y afecten negativamente el clima escolar.

Asimismo, el fortalecimiento de las competencias emocionales puede generar un impacto positivo en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa. Al promover su desarrollo, se favorece la capacidad de los individuos para afrontar situaciones complejas, disminuir los niveles de estrés y establecer relaciones más saludables y satisfactorias.

2.3 Pertinencia social y política

Otro aspecto relevante es el potencial de esta investigación para contribuir a las políticas educativas a nivel local y nacional. Los resultados obtenidos podrían ser utilizados por las autoridades educativas para orientar la formulación de políticas que fomenten el desarrollo de competencias emocionales en el currículo escolar y que apoyen la implementación de programas de convivencia efectivos, tal como lo legisla la Ley 2383 de 2024 (Congreso de la República, 2024).

Además, este estudio podría afianzar la colaboración entre diferentes actores del sistema educativo, incluyendo docentes, directivos, padres de familia y autoridades locales. Al involucrar a estos actores en el proceso de investigación, se podría promover un enfoque holístico y participativo para abordar los desafíos de convivencia en las escuelas.

En términos de su impacto a largo plazo, esta investigación podría sentar las bases para futuros estudios sobre el tema. Por ejemplo, se podrían realizar investigaciones longitudinales para evaluar cómo el desarrollo de competencias emocionales en la infancia y la adolescencia influye en la convivencia escolar a lo largo del tiempo. Además, se podrían explorar las diferencias en la relación entre competencias emocionales y convivencia escolar en diferentes contextos culturales y socioeconómicos. Esto permitiría identificar intervenciones específicas que sean más efectivas en contextos particulares y adaptar los programas de convivencia escolar en consecuencia.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las relaciones entre la educación para la convivencia y las competencias emocionales en las Instituciones Educativas de la ciudad de Manizales.

3.1.1 Objetivos específicos

Identificar las relaciones entre la educación para la convivencia y las competencias emocionales de los estudiantes.

Describir las acciones de convivencia que posibilitan el desarrollo de competencias emocionales.

4 Antecedentes

En las últimas décadas, la investigación educativa ha resaltado la relevancia de las competencias emocionales como base para la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, reconoce la inteligencia emocional como un factor determinante para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Diversas investigaciones han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, constituye un elemento esencial para promover ambientes escolares positivos, prevenir la conflictividad y fortalecer las relaciones interpersonales en la comunidad educativa (Bisquerra, 2024; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha resaltado la importancia de la educación para la convivencia y la formación socioemocional como ejes estratégicos para la construcción de instituciones educativas inclusivas, democráticas y pacíficas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021).

En este marco, la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, en alianza con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), ha promovido la consolidación de una comunidad académica crítica orientada a la investigación educativa y al fortalecimiento del bienestar integral en las instituciones escolares.

El presente trabajo está enmarcado dentro del Macroproyecto: Competencias Emocionales y Convivencia Escolar, de la línea de investigación Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales.

La investigación se ha estructurado en tres subproyectos con el propósito de abordar la complejidad del tema desde diferentes ángulos: estudiantes, implementación curricular y dinámicas institucionales. Los subproyectos son:

Análisis de las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en estudiantes de instituciones educativas de Manizales.

Estudio de la relación entre la educación emocional implementada en las instituciones educativas y las competencias emocionales de los estudiantes.

Investigación sobre la relación entre la educación para la convivencia y las competencias emocionales en las dinámicas escolares, que constituye el objeto del presente informe.

Para este tercer subproyecto, en coordinación con la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación Municipal, se definió una población de 28 instituciones educativas (18 oficiales y 10 no oficiales) de un universo de 71 instituciones en la ciudad de Manizales. Se aplicaron instrumentos cuantitativos a 1.880 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de educación básica secundaria, y se seleccionó una submuestra de 10 instituciones para la aplicación de instrumentos cualitativos a docentes, orientadores y coordinadores.

Los instrumentos aplicados fueron:

Cuestionario de Competencias Emocionales UREmotion RIEEB: desarrollado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) y la Universidad del Rosario, evalúa cinco dimensiones clave —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar— (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar [RIEEB] & Universidad del Rosario, 2021). Consta de 50 ítems tipo Likert y presenta altos índices de fiabilidad interna ($\alpha \approx 0,90$), lo que garantiza su validez para estudios en contextos educativos diversos (Bisquerra, 2025).

Cuestionario de Convivencia Escolar – versión breve (Ramírez Morales, 2021): diseñado mediante técnicas psicométricas avanzadas, consta de 31 ítems distribuidos en tres dimensiones —Inclusión, Democracia y Paz— y presenta consistencia interna elevada ($\alpha \geq .93$), lo que respalda su aplicabilidad en la evaluación del clima escolar y la convivencia educativa.

Para el personal docente y directivo se aplicaron cuestionarios específicos sobre Educación Emocional y Educación para la Convivencia, complementados con entrevistas semiestructuradas orientadas a profundizar en las prácticas pedagógicas y de gestión escolar.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión documental de 99 artículos científicos publicados entre 2018 y 2023, de los cuales 38 abordaban directamente la relación entre convivencia escolar, educación emocional y clima escolar. Esta revisión documental permitió identificar tendencias recientes, enfoques metodológicos y vacíos de investigación que orientaron la construcción del presente estudio. Entre los referentes más destacados se encuentran Bisquerra, Goleman, Salovey y Mayer, Molina-Isaza, así como las orientaciones del MEN, que fundamentan teóricamente el presente estudio.

Por lo anterior, el presente trabajo está concebido a partir de los avances académicos internacionales y de la realidad local misma, cuyos resultados podrán ser relevantes para la comunidad académica de la ciudad Manizales.

5 Metodología

5.1 Enfoque de investigación

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación mixto con predominio cualitativo y complementariedad cuantitativa, orientado a la comprensión e interpretación de las relaciones entre la educación para la convivencia escolar y las competencias emocionales en el contexto educativo de la ciudad de Manizales.

Desde su naturaleza mixta e imbricada, la investigación integra estrategias de carácter cualitativo —como el análisis de narrativas obtenidas en entrevistas y la revisión de documentos institucionales— con procedimientos cuantitativos, sustentados en la aplicación de cuestionarios y matrices de evaluación de competencias emocionales y convivencia escolar. Esta combinación metodológica permite articular la profundidad interpretativa propia del enfoque cualitativo con la precisión descriptiva de los datos numéricos, favoreciendo un análisis más integral del fenómeno estudiado.

5.2 Tipo de investigación

El estudio tiene un carácter descriptivo–interpretativo, dado que busca identificar, comprender y explicar las relaciones existentes entre los componentes emocionales y convivenciales presentes en la dinámica escolar, sin pretender establecer causalidades. Su finalidad principal radica en comprender las interacciones, significados y prácticas que configuran la convivencia escolar desde la perspectiva de los actores educativos, contrastándolas con los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados.

En este sentido, la complementariedad entre ambos enfoques fortalece la triangulación de la información, al integrar evidencias provenientes de fuentes documentales, testimoniales y cuantitativas, lo que posibilita una comprensión más profunda, contextualizada y sustentada del objeto de estudio.

5.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a 28 instituciones educativas de la ciudad de Manizales, tanto del sector oficial como del no oficial. En cada institución se tomaron como referencia las acciones y programas de convivencia escolar, así como las puntuaciones de estudiantes de los grados 6°, 7° y 8° en el cuestionario de competencias emocionales.

5.4 Técnicas de recolección de información

Se utilizaron varias técnicas e instrumentos, los cuales permitieron abordar de manera integral el objeto de estudio:

Cuestionario de competencias emocionales (RIEEB & Universidad del Rosario, 2021), aplicado a estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°, con el fin de obtener puntuaciones que reflejen niveles de autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones responsable.

Matriz de análisis de los programas de Educación para la Convivencia, construida a partir de los PEI, manuales de convivencia y documentos institucionales, para sistematizar acciones y estrategias en torno a la convivencia escolar.

Entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores de convivencia, estudiantes y familias, que permitieron identificar narrativas, percepciones y experiencias sobre la implementación de programas y acciones de convivencia escolar.

5.5 Procedimiento

El procedimiento se estructuró en varias fases complementarias:

Preparación de variables y categorías de análisis: Se definieron variables relacionados con la convivencia escolar (inclusión, democracia, clima escolar, educación socioemocional) y competencias emocionales (autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones responsable).

Aplicación de instrumentos: Aplicación del cuestionario de competencias emocionales, diligenciamiento de la matriz de programas de convivencia y realización de entrevistas semiestructuradas en las instituciones educativas seleccionadas.

Análisis de la matriz de convivencia y de las puntuaciones del cuestionario: El Grupo No. 1 de investigación realizó el procesamiento de los datos, clasificando la información y estableciendo patrones en los programas implementados.

Comparación de resultados: Se confrontaron los hallazgos de la matriz de convivencia escolar con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de competencias emocionales, identificando convergencias y divergencias.

Contraste teórico y antecedentes: Los resultados fueron discutidos a la luz de los referentes teóricos (Bisquerra, 2000, 2003, 2009; Goleman, 1995; Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning [CASEL], 2020; MEN, 2021) y de los antecedentes revisados en el estado del arte, lo que permitió enriquecer la interpretación y dar sustento académico a las conclusiones.

Descripción de acciones institucionales: Se elaboró una descripción profunda de las acciones implementadas en convivencia escolar en las instituciones participantes, integrando narrativas, experiencias y buenas prácticas reportadas por los actores entrevistados.

Triangulación de la información: Se cruzaron los resultados cualitativos (narrativas y documentos) con los cuantitativos (puntuaciones y análisis estadísticos), lo que permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

5.6 Criterios de rigor científico

Para asegurar la calidad del estudio se aplicaron los siguientes criterios:

Validez interna y externa: Revisión de instrumentos por expertos y aplicación en contextos diversos.

Triangulación de fuentes y técnicas (documentos, entrevistas, cuestionarios).

Confiabilidad: consistencia en la aplicación y en la codificación de la información.

Ética: consentimiento informado, confidencialidad de los datos, uso responsable de la información y respeto a los participantes en todas las fases del proceso.

6 Marco teórico

6.1 Antecedentes

En las últimas décadas, la investigación educativa ha resaltado la relevancia de las competencias emocionales como base para la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, reconoce la inteligencia emocional como un factor determinante para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Diversas investigaciones han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, constituye un elemento esencial para promover ambientes escolares positivos, prevenir la conflictividad y fortalecer las relaciones interpersonales en la comunidad educativa (Bisquerra, 2024; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha resaltado la importancia de la educación para la convivencia y la formación socioemocional como ejes estratégicos para la construcción de instituciones educativas inclusivas, democráticas y pacíficas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021). No obstante, persisten retos en la articulación entre las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que justifica la necesidad de investigaciones aplicadas que orienten la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha resaltado la importancia de la educación para la convivencia y la formación socioemocional como ejes estratégicos para la construcción de instituciones educativas inclusivas, democráticas y pacíficas (MEN, 2021).

No obstante, persisten retos en la articulación entre las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que justifica la necesidad de investigaciones aplicadas que orienten la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En este marco, la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, en alianza con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), ha promovido la consolidación de una comunidad académica crítica orientada a la investigación educativa y al fortalecimiento del bienestar integral en las instituciones escolares.

El presente trabajo está enmarcado dentro del Macroproyecto: Competencias Emocionales y Convivencia Escolar, de la línea de investigación Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales.

La investigación se ha estructurado en tres subproyectos con el propósito de abordar la complejidad del tema desde diferentes ángulos: estudiantes, implementación curricular y dinámicas institucionales. Los subproyectos son:

Análisis de las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en estudiantes de instituciones educativas de Manizales.

Estudio de la relación entre la educación emocional implementada en las instituciones educativas y las competencias emocionales de los estudiantes.

Investigación sobre la relación entre la educación para la convivencia y las competencias emocionales en las dinámicas escolares, que constituye el objeto del presente informe.

Para este tercer subproyecto, en coordinación con la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación Municipal, se definió una población de 28 instituciones educativas (18 oficiales y 10 no oficiales) de un universo de 71 instituciones en la ciudad de Manizales. Se aplicaron instrumentos cuantitativos a 1.880 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de educación básica secundaria, y se seleccionó una submuestra de 10 instituciones para la aplicación de instrumentos cualitativos a docentes, orientadores y coordinadores.

Los instrumentos aplicados fueron:

Cuestionario de Competencias Emocionales UREmotion RIEEB: desarrollado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) y la Universidad del Rosario, evalúa cinco dimensiones clave —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar— (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar [RIEEB] & Universidad del Rosario, 2021). Consta de 50 ítems tipo Likert y presenta altos índices de fiabilidad interna ($\alpha \approx 0,90$), lo que garantiza su validez para estudios en contextos educativos diversos (Bisquerra, 2025).

Cuestionario de Convivencia Escolar – versión breve (Ramírez Morales, 2021): diseñado mediante técnicas psicométricas avanzadas, consta de 31 ítems distribuidos en tres dimensiones —Inclusión, Democracia y Paz— y presenta consistencia interna elevada ($\alpha \geq .93$), lo que respalda su aplicabilidad en la evaluación del clima escolar y la convivencia educativa.

Para el personal docente y directivo se aplicaron cuestionarios específicos sobre Educación Emocional y Educación para la Convivencia, complementados con entrevistas semiestructuradas orientadas a profundizar en las prácticas pedagógicas y de gestión escolar.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión documental de 99 artículos científicos publicados entre 2018 y 2023, de los cuales 38 abordaban directamente la relación entre convivencia escolar, educación emocional y clima escolar. Esta revisión documental permitió identificar tendencias recientes, enfoques metodológicos y vacíos de investigación que orientaron la construcción del presente estudio. Entre los referentes más destacados se encuentran Bisquerra, Goleman, Salovey y Mayer, Molina-Isaza, así como las orientaciones del MEN, que fundamentan teóricamente el presente estudio.

Por lo anterior, el presente trabajo está concebido a partir de los avances académicos internacionales y de la realidad local misma, cuyos resultados podrán ser relevantes para la comunidad académica de la ciudad Manizales.

6.2 Competencias emocionales

6.2.1 Definición de competencias emocionales según Bisquerra

Bisquerra (2000/2009) entiende las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (p. 14). Estas competencias no se limitan al plano individual, sino que tienen una dimensión relacional, pues afectan la calidad de la convivencia, la cohesión social y el bienestar colectivo. En esta línea, el autor destaca que la educación emocional debe ser concebida como un proceso permanente y transversal, orientado a prevenir conductas de riesgo y favorecer el desarrollo integral del alumnado.

6.2.1.1 Conciencia Emocional

La conciencia emocional es la capacidad para reconocer tanto las propias emociones como las de los demás, así como comprender la relación entre emociones, cognición y conducta (Bisquerra, 2009, p. 43). Implica identificar emociones en distintos niveles de intensidad y matices, reconocer su influencia en la toma de decisiones y captar el clima emocional de un grupo.

Ejemplo en el aula: actividades de “diario emocional”, en las que los estudiantes registran diariamente cómo se sienten, acompañadas de ejercicios de puesta en común, promueven una mayor comprensión de sí mismos y de sus compañeros.

6.2.1.2 Regulación Emocional

La regulación emocional, que Bisquerra (2009, p. 58) describe como “la capacidad de manejar de forma apropiada los estados emocionales”, se fundamenta en técnicas cognitivas y conductuales que permiten transformar emociones desadaptativas en respuestas constructivas. Incluye la tolerancia a la frustración, el control de la ira y la capacidad de posponer gratificaciones.

Ejemplo en el aula: implementar técnicas de respiración consciente antes de una evaluación, o ejercicios de role-playing en los que los estudiantes ensayan respuestas alternativas a situaciones conflictivas.

6.2.1.3 Autonomía Emocional

La autonomía emocional se concibe como “un concepto amplio que integra un conjunto de características y recursos relacionados con la autogestión personal” (Bisquerra, 2009, p. 73). Entre estas micro competencias se encuentran la autoestima, la autoeficacia emocional, la automotivación, la resiliencia, la capacidad para pedir ayuda y el análisis crítico de normas sociales.

Ejemplo en el aula: proyectos personales de aprendizaje en los que cada estudiante establece metas, identifica obstáculos y planifica estrategias para alcanzarlas, fomentando la responsabilidad y la resiliencia.

6.2.1.4 Competencias Sociales

Bisquerra (2009, p. 91) define la competencia social como la capacidad para “mantener relaciones interpersonales satisfactorias basadas en el respeto, la empatía, la comunicación asertiva y la cooperación”. Estas competencias resultan esenciales para prevenir la violencia escolar y promover climas democráticos.

Ejemplo en el aula: dinámicas de aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en grupos para resolver un reto común, desarrollan la escucha activa y la gestión constructiva de conflictos.

6.2.1.5 Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar representan el conjunto de recursos personales que permiten adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos cotidianos (Bisquerra, 2009, p. 112). Este bloque incluye la toma de decisiones responsables, la búsqueda de apoyo, el cuidado de la salud física y emocional, y la capacidad de experimentar estados de flujo que potencien la satisfacción vital.

Ejemplo en el aula: el diseño de proyectos de vida, en los que los estudiantes reflexionan sobre sus aspiraciones, recursos y valores, acompañados de talleres de autocuidado y actividades de participación ciudadana, fortalecen su bienestar individual y social.

6.2.2. Modelos de Educación Emocional

6.2.2.1 Modelo de Bisquerra

El modelo de Bisquerra parte de la premisa de que la educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. Estas competencias se orientan a capacitar para la vida y tienen como finalidad incrementar el bienestar personal y social.

Según Bisquerra y García-Navarro (2018), la educación emocional se concibe como una necesidad educativa no atendida que complementa el desarrollo cognitivo, y que resulta indispensable para la formación integral de la persona. Este modelo integra la dimensión emocional, social y moral como componentes inseparables de la educación.

Para la implementación de programas de educación emocional, el modelo propone una secuencia de fases:

- Análisis del contexto para identificar necesidades específicas.

- Formulación de objetivos ajustados a dichas necesidades.

- Planificación de acciones educativas con estrategias pedagógicas concretas.

- Ejecución de programas en la práctica escolar.

- Evaluación sistemática de los resultados alcanzados.

Bisquerra sostiene que es imprescindible la formación del profesorado en competencias emocionales. Afirma que nadie puede enseñar a leer sin saber leer, del mismo modo que nadie puede ayudar al desarrollo emocional de los estudiantes si es “analfabeto emocional”. Por ello, este modelo enfatiza la capacitación de los docentes como condición necesaria para que la educación emocional tenga impacto real en el alumnado.

La literatura empírica revisada por Bisquerra y García-Navarro (2018) confirma que la formación docente en competencias emocionales incide de manera positiva en:

- El rendimiento académico.

- La calidad de las relaciones interpersonales.

- El clima de aula y la convivencia escolar.

En conclusión, el modelo de Bisquerra concibe la educación emocional como un derecho básico del alumnado y como un componente esencial de la educación integral. Para lograrlo, se requiere una acción institucional planificada, metodologías participativas y, sobre todo, un profesorado formado en competencias emocionales que sirva de referente afectivo y ético en la comunidad escolar.

6.2.2.2 Modelo de Goleman

El modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman surge a partir de la publicación de su obra *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (1995), que redefinió la concepción tradicional de inteligencia al resaltar la relevancia de los factores emocionales para el éxito personal, social y académico. Para Goleman, la inteligencia emocional comprende un conjunto de competencias que permiten reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, favoreciendo así la construcción de relaciones saludables, la motivación intrínseca y la toma de decisiones éticas.

El autor señala que mientras el cociente intelectual (IQ) constituye un predictor limitado del éxito académico y profesional, la inteligencia emocional puede explicar, en mayor medida, las trayectorias vitales de las personas. Goleman identifica como competencias centrales la autoconciencia, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales, integradas en un marco que concibe a la persona como un sujeto integral (Goleman, 1995, pp. 78-95).

Un ejemplo paradigmático que utiliza el autor para ilustrar la importancia de la autorregulación es el denominado test del malvavisco. En este experimento, realizado con niños de cuatro años, se evidenció que quienes lograban retrasar la gratificación inmediata presentaban, en la adolescencia, mayores niveles de autocontrol, mejores resultados académicos y mayor competencia social que aquellos que no pudieron resistir la tentación. De este modo, Goleman concluye que “no hay habilidad psicológica más fundamental que resistir el impulso” (Goleman, 1995, p. 81), situando el autocontrol como la “aptitud maestra” de la vida emocional.

Otro componente central del modelo de Goleman es la empatía, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las emociones de los demás. Esta competencia resulta esencial para establecer vínculos de confianza, prevenir conflictos y favorecer procesos colaborativos en distintos contextos, incluido el escolar. Asimismo, las habilidades sociales, como

la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y el liderazgo, constituyen herramientas indispensables para la vida en comunidad y el ejercicio democrático.

En síntesis, el modelo de Goleman plantea que la inteligencia emocional es tan importante, o incluso más, que la inteligencia cognitiva, ya que posibilita afrontar los desafíos vitales con resiliencia, construir relaciones interpersonales sólidas y potenciar la autorrealización. Su impacto ha trascendido el ámbito psicológico para permear la educación, la empresa y las políticas públicas, consolidándose como un referente clave en el estudio de las competencias socioemocionales.

6.2.2.3 Modelo CASEL

El modelo de aprendizaje socioemocional (SEL) de CASEL se estructura en torno a cinco competencias centrales, conocidas como "CASEL 5", que son esenciales para el desarrollo integral de estudiantes y adultos, y para la construcción de entornos educativos equitativos y colaborativos.

Este modelo ha sido representado visualmente como la “rueda CASEL”, en cuya circunferencia se articulan los contextos clave, aulas, escuelas, familias y comunidades, para la implementación sistémica del SEL. A continuación, se describen las competencias centrales:

6.2.2.3.1 Autoconciencia (*Self-Awareness*).

Habilidad para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y comprender cómo influyen en el comportamiento en diferentes contextos. Incluye identificar fortalezas y limitaciones con una base de confianza y propósito. Ejemplos: integrar identidades personales, reconocer emociones y demostrar integridad.

6.2.2.3.2 Autocontrol (*Self-Management*).

Capacidad para manejar eficientemente las propias emociones, pensamientos y comportamientos, retrasar gratificaciones, gestionar el estrés y mantener la motivación para alcanzar metas individuales y colectivas. Incluye autodisciplina, organización, planificación e iniciativa.

6.2.2.3.3 Conciencia social (*Social Awareness*).

Aptitud para comprender perspectivas ajenas y expresar empatía hacia personas de diversos orígenes y contextos. Involucra reconocer normas sociales, mostrar compasión, gratitud, y comprender influencias culturales e institucionales.

6.2.2.3.4 Habilidades para relacionarse (*Relationship Skills*).

Capacidad para establecer y mantener relaciones positivas en distintos entornos, comunicarse eficazmente, cooperar, resolver conflictos y ejercer liderazgo, todo esto desde una competencia cultural y habilidad de apoyo mutuo.

6.2.2.3.5 Toma de decisiones responsables (*Responsible Decision-Making*).

Aptitud para tomar decisiones constructivas y éticas considerando normas, seguridad y consecuencias personales, sociales y colectivas. Incluye el uso del pensamiento crítico, curiosidad, apertura de mente y evaluación del impacto de nuestras acciones.

Estas cinco competencias son interdependientes y están diseñadas para enseñarse y aplicarse a lo largo de un proceso de aprendizaje continuo, desde la infancia hasta la adultez, en diversos contextos culturales, con el fin de promover el éxito académico, el compromiso escolar, el bienestar y carreras satisfactorias.

Contextos clave de implementación. El enfoque CASEL no se limita a una pedagogía aislada, sino que promueve una estrategia sistémica que articula la enseñanza del SEL en:

Aulas: enseñanza y práctica explícita de las competencias socioemocionales.

Escuelas: políticas, cultura e instrucción orientadas al bienestar.

Familias: colaboración y continuidad educativa.

Comunidades: redes de apoyo y entornos enriquecedores que conectan con el aprendizaje escolar CASEL enfatiza que el SEL puede impulsar la equidad educativa cuando se inserta en prácticas inclusivas y se articula con un entorno escolar cooperativo y reflexivo.

6.3 Convivencia Escolar

La convivencia escolar es entendida como una construcción social y cultural que se manifiesta en el entramado de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Fierro-Evans, 2019; Ministerio de Educación de España, 2019). Estas interacciones están mediadas por normas, valores, prácticas pedagógicas y mecanismos de resolución de conflictos, los cuales configuran el clima escolar e inciden directamente en el desarrollo integral del estudiantado. Comprender este fenómeno exige analizar sus dos componentes principales: la convivencia como interacción social y la escuela como escenario formativo.

Desde un plano conceptual, la Real Academia Española (RAE, 2023) define convivencia como la “acción de convivir”, es decir, la coexistencia o cohabitación en armonía. Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, el concepto trasciende esta definición e implica una relación

constante con los demás y con el entorno, donde se ponen en juego valores, percepciones y aprendizajes. En esta línea, Fierro-Evans (2019) sostiene que la convivencia puede comprenderse como un proceso en el que el sujeto se relaciona con otros, poniendo a prueba sus valores y experiencias, y reflejando en esa interacción la cultura que le da sentido.

En el ámbito escolar, la convivencia se entiende como un proceso dinámico que abarca inclusión, participación y resolución de conflictos. Fierro (2013) y Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) la definen como “el conjunto de prácticas de inclusión o de segregación, de participación o subordinación, de solución pacífica o violenta de las diferencias entre las personas y de las adjetivaciones posibles que adquiere la convivencia —en una escuela singular y en un tiempo determinado” (p. 52). En sintonía, Mockus (citado en Chaparro et al., 2015) resalta que la convivencia escolar supone generar y respetar acuerdos compartidos —ya sean implícitamente heredados o explícitamente establecidos— lo cual requiere tolerancia y confianza mutua.

El carácter multidimensional de la convivencia hace que no pueda definirse de forma unilateral. Se trata de un proceso que depende del contexto social y cultural, y que implica la construcción colectiva de acuerdos basados en el respeto, la tolerancia y la corresponsabilidad. Marrugo et al. (2016) precisan que la convivencia escolar es consecuencia de la manera en que se dirige una institución educativa, de su identidad, estilos comunicativos, cultura y procesos de toma de decisiones. De acuerdo con Megías (2013), cada actor escolar tiene un papel activo en la configuración del tipo de convivencia que se genera, lo cual evidencia la necesidad de fomentar una corresponsabilidad real entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013) define la convivencia escolar como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Conjunto de relaciones entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, enfocando objetivos educativos a un desarrollo integral” (p. 4). En la misma dirección, Leyton-Leyton (2020) considera que la convivencia escolar constituye un ámbito fundamental de la educación, pues a través de ella se promueve la democracia, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de conflictos, convirtiéndose así en un eje articulador de la cotidianidad escolar.

Finalmente, dada la complejidad y relevancia del concepto, diversos autores coinciden en la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que permitan caracterizar la convivencia escolar de manera rigurosa y coherente. Chaparro, Caso, Díaz y Urías (2012) y Chaparro et al.

(2015) destacan la importancia de diseñar indicadores e instrumentos que, más allá de medir actitudes o conductas aisladas, logren captar la multidimensionalidad del fenómeno y su influencia en el desarrollo educativo y social de los estudiantes.

6.3.1 *Convivencia inclusiva*

La inclusión se define como “Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2004, p. 9). En este sentido, la educación inclusiva plantea la necesidad de apoyar y asumir la diversidad en todas sus manifestaciones, estableciendo como meta superar la exclusión social que se deriva de actitudes discriminatorias relacionadas con la raza, la clase social, la etnia, la religión, el género o la capacidad (Booth & Ainscow, 2004). Así, la inclusión parte del reconocimiento de la diversidad y de la búsqueda de igualdad, superando históricas desventajas que marginaron a ciertos grupos en la vida educativa y social. Por tanto, se trata de la construcción de relaciones respetuosas, democráticas y participativas dentro del entorno educativo, donde la diversidad se reconoce y valora como un componente esencial de la vida escolar. Esta concepción trasciende el enfoque disciplinario y se constituye en una práctica ética y pedagógica que exige la corresponsabilidad de todas las instituciones educativas. De este modo, la convivencia inclusiva no solo busca prevenir manifestaciones de violencia, sino también transformarlas en oportunidades de aprendizaje y desarrollo colectivo.

En esta dirección, Paredes Zavaleta (2021) señala que la educación inclusiva contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar en instituciones públicas, al promover relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía hacia compañeros con diferentes habilidades. Este enfoque entiende la diferencia como una riqueza y establece condiciones para la equidad, la no discriminación y el respeto mutuo. En consecuencia, la inclusión no debe limitarse a la integración de estudiantes con discapacidad, sino que implica garantizar la participación activa y significativa de todos los sujetos, independientemente de su origen étnico, género, lengua, orientación sexual, nivel socioeconómico o capacidades.

Fernández Silva (2023) enfatiza que la atención a la diversidad y la convivencia escolar constituyen la base de una actitud positiva hacia las diferencias, lo que permite construir una educación equitativa y de calidad. En esta perspectiva, la inclusión educativa debe asumirse como un principio estructurante de la convivencia escolar: no es posible una convivencia plena sin educar para la equidad y la justicia social.

En contextos culturalmente diversos, como los de comunidades indígenas o afrodescendientes, la convivencia escolar inclusiva requiere un enfoque intercultural, sustentado en el diálogo de saberes y el respeto a las diferencias culturales. De igual forma, las comunidades con personas que presentan necesidades educativas especiales o condiciones de salud específicas deben propiciar entornos en los que no predomine la diferencia, sino el sentido de pertenencia e inclusión activa en la comunidad escolar.

Uno de los principales retos de la convivencia inclusiva es abordar la seguridad escolar desde la construcción de relaciones educativas basadas en el cuidado y la corresponsabilidad, y no únicamente desde el control. En este marco, Fierro Evans (2023/2024) propone un modelo en el que la gestión de la seguridad escolar se concibe como un proceso educativo integral, organizado de manera participativa, que busca prevenir la violencia y garantizar la inclusión de todos los actores. Bajo este enfoque, los conflictos no se reprimen, sino que se comprenden y se transforman mediante la mediación y el diálogo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y justicia en la escuela.

Este horizonte implica diseñar entornos accesibles, utilizar materiales multimodales y desplegar estrategias didácticas que reconozcan diversas formas de aprender y comunicarse. La convivencia escolar inclusiva exige, por tanto, una transformación cultural en las instituciones educativas. En este mismo sentido, Castro Cáceres (2024) sostiene que la inclusión va más allá del acceso legal: requiere una cultura de respeto y diversidad transversal en el currículo, apoyada en herramientas como la co-enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto implica construir una escuela que no se limite a “tolerar” las diferencias, sino que las celebre, haciendo que cada estudiante se sienta parte activa de la comunidad educativa.

En síntesis, la convivencia escolar inclusiva debe entenderse como un proceso complejo, continuo y profundamente ético. No se trata únicamente de prevenir conflictos, sino de promover comunidades educativas donde todas las personas sean valoradas, escuchadas y respetadas. La educación inclusiva, los valores democráticos, la interculturalidad y las innovaciones pedagógicas constituyen pilares fundamentales para consolidar una convivencia escolar inclusiva en el siglo XXI.

6.3.2 Convivencia democrática

La convivencia democrática se relaciona con la experiencia de participar activamente en la vida compartida de una comunidad educativa. Supone el desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para interactuar con otros, resolver conflictos de manera pacífica y establecer

acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal & Martínez-Parente, 2010). Desde esta perspectiva, la convivencia democrática no se limita a la ausencia de conflictos, sino que se configura como un proceso de construcción colectiva en el que las diferencias se reconocen y se gestionan a través del diálogo y la cooperación.

Carrión Zúñiga, Villaroel Díaz y Fernández Llerena (2022) subrayan la importancia de “tejer lazos de convivencia democrática y armoniosa donde se pregonen valores interculturales”. Esta visión reconoce la diversidad como un elemento constitutivo de la comunidad escolar y promueve prácticas inclusivas que fortalezcan la cohesión social.

En la práctica educativa, la convivencia democrática exige identificar los distintos fenómenos y conflictos que surgen en la cotidianidad escolar, para abordarlos mediante la regulación de sentimientos y emociones, la mediación y la empatía. Esto implica transformar el aula en un espacio de tolerancia y respeto por la diferencia, donde todas las participaciones sean valoradas, independientemente de si coinciden o no con las opiniones propias.

El objetivo de estos procesos es formar estudiantes capaces de trasladar estas experiencias al ámbito social más amplio, desarrollando una ciudadanía activa, responsable y asertiva. En consecuencia, las prácticas pedagógicas deben fomentar una convivencia que no imponga modelos únicos de comportamiento, sino que reconozca múltiples formas de ser, convivir y aprender, consolidando así una escuela como espacio democrático en sí mismo.

6.3.3 Convivencia pacífica

La convivencia pacífica se caracteriza por el respeto, la confianza, la atención y la prevención de conductas de riesgo, el uso de prácticas restaurativas, la reinserción en la comunidad, así como el cuidado y bienestar de los espacios y las personas. Según la propuesta de la UNESCO, este enfoque se materializa en una matriz comprehensiva en la que confluyen distintas dimensiones de análisis y niveles de intervención: el aula, las acciones institucionales, los espacios socio-comunitarios, el liderazgo escolar, los procesos de enseñanza y el clima de las relaciones interpersonales (Hirnas y Carranza, 2009, pp. 123-126).

Aprender a convivir en un ambiente de respeto y cuidado no solo beneficia el aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración personal y el reconocimiento del otro como sujeto de dignidad. En este sentido, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH, 2011, pp. 41-42) plantea que la construcción de un tejido social requiere

considerar a cada persona en su individualidad, favoreciendo procesos de reflexión y reparación que permitan una reintegración efectiva a la comunidad a través de prácticas restaurativas.

La convivencia pacífica se edifica sobre los principios de la convivencia inclusiva y la convivencia democrática, al promover interacciones basadas en el aprecio, la confianza, la tolerancia y el respeto tanto hacia las personas como hacia las instituciones. Asimismo, implica la prevención y atención de conductas de riesgo asociadas a la violencia, las adicciones o la sexualidad, junto con el cuidado de los bienes colectivos y la reparación del daño como vías de reinserción comunitaria (Fierro, Lizardi et al., 2013; Fierro, Tapia et al., 2013). En este sentido, Zúñiga y Enríquez (2004) sostienen que la convivencia armónica favorece un desarrollo equitativo, incluyente y sustentable de las personas y de las sociedades.

Desde una perspectiva más amplia, Coronado (2008) afirma que la convivencia pacífica es un proceso dinámico que se orienta a la cooperación y al establecimiento de acuerdos frente a aquellas “miserias humanas” que obstaculizan el crecimiento y el disfrute de la vida. Este proceso implica fortalecer los vínculos sociales y, al mismo tiempo, aprender a resolver los conflictos. De forma complementaria, la Secretaría de Educación del Distrito Federal (2010) concibe la paz no solo como ausencia de violencia, sino como presencia de justicia y armonía social, condiciones que permiten a los seres humanos desplegar plenamente sus potencialidades y ejercer su derecho a vivir con dignidad.

En consecuencia, construir una cultura de paz en las escuelas requiere educar en y para el conflicto, entendiendo este como una oportunidad pedagógica y no únicamente como una amenaza a la convivencia (Cascón, 2001). La convivencia pacífica, entonces, no se limita a resolver conflictos cuando estos emergen, sino que se centra en propiciar y fortalecer procesos de bienestar en los diferentes espacios de la comunidad educativa, consolidando un entorno formativo que articule justicia, respeto y solidaridad como principios rectores.

6.3.4 Convivencia desde el clima escolar

El clima escolar ha sido definido por diversos autores desde enfoques complementarios. Cere (1993) lo describe como “un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante de los procesos educativos” (p. 45). En la misma línea, Hoy y Miskel (1996) (en Dulcey et al., 2019) lo conciben como “Una cualidad relativamente estable del ambiente escolar

que es experimentada por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares” (p. 141).

El concepto de clima escolar se entiende como un constructo dependiente de las percepciones de las personas que participan en la vida escolar. Por esta razón puede ser abordado desde diferentes perspectivas: como un fenómeno objetivo y medible, como una percepción subjetiva colectiva o incluso como una percepción subjetiva individual (Pérez, Ramos & López, 2009). Desde este enfoque, el clima escolar integra tanto los aspectos estructurales como las representaciones compartidas que los miembros de la comunidad educativa elaboran a partir de sus experiencias cotidianas.

Otros autores lo relacionan directamente con la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa. Ben-Avie (1997) y Gázquez et al. (2011) destacan que el clima escolar refleja la calidad de los vínculos y las interacciones que se generan en la comunidad. Así, se entiende como la percepción que los individuos tienen sobre los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, lo que incluye normas, creencias y la cultura que caracteriza al establecimiento (Gázquez et al., 2011, p. 804).

En un enfoque más integral, Rojas (2018) plantea que el clima escolar es una construcción colectiva que articula las condiciones físicas de la escuela, la seguridad interna y externa, las prácticas pedagógicas de los docentes, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las formas de relación que se tejen entre los distintos actores en la vida cotidiana (p. 337). De este modo, el clima escolar no se reduce al ambiente físico, sino que incorpora la dimensión relacional, pedagógica y organizativa de la institución. En esta línea, investigaciones recientes también han resaltado la importancia del clima escolar como variable fundamental en la calidad educativa (Altamirano, 2020; Ancalle & Alejandro, 2020; Andrades, 2020; Arias, 2020).

Un segundo eje clave en la configuración de climas escolares nutritivos se relaciona con los procesos de gestión institucional. La literatura coincide en que el liderazgo directivo resulta decisivo en la generación de climas escolares positivos. El director y su equipo tienen la responsabilidad de garantizar la gestión del clima de convivencia, transmitiendo a toda la comunidad educativa la importancia de este para el aprendizaje y la formación integral.

En este sentido, el clima escolar constituye un complemento esencial de la convivencia escolar. A través de él se reflexiona, se comparten experiencias y se organizan los procesos institucionales que permiten la interacción entre los diferentes actores de la comunidad.

Documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los manuales de convivencia y los planes de acción se convierten en herramientas que orientan esta construcción. Así, el clima escolar define la calidad de las relaciones y de la vida en común, en tanto se fundamenta en percepciones, actitudes y responsabilidades compartidas. Su finalidad es ofrecer un espacio educativo seguro, organizado y respetuoso, que propicie la corresponsabilidad y el empoderamiento de todos los integrantes de la comunidad escolar.

6.3.5 Convivencia como Educación Socio - Emocional

En los últimos años, diversas investigaciones en pedagogía y psicología educativa han evidenciado la relación directa entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el éxito escolar. De La Torre (2022) señala que los estudiantes que logran manejar adecuadamente sus emociones y establecer relaciones positivas con sus compañeros tienden a alcanzar mejores resultados académicos (p. 115). En esta misma dirección, Espinoza et al. (2021) destacan que la convivencia armoniosa dentro de la escuela depende en gran medida de la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva (p. 78).

En sociedades cada vez más diversas y complejas, la escuela enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de convivir en la diferencia. Para ello, resulta crucial que los estudiantes desarrollen competencias relacionadas con el reconocimiento y la gestión de las emociones, así como la capacidad de establecer vínculos sanos que favorezcan la vida en comunidad (Sánchez & Ñañez, 2022, p. 34). Entre las habilidades socioemocionales más relevantes se encuentran la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables (Sacaca & Pilco, 2022, p. 62). Cada una de estas competencias contribuye a mejorar la calidad de las interacciones humanas y a fortalecer la convivencia escolar (Tufiño & Cayambe, 2023, p. 41).

En cuanto a su especificidad, la autoconciencia permite reconocer las propias emociones y pensamientos (Orbegoso & Oseda, 2021, p. 90), mientras que la autorregulación facilita el manejo adecuado de los estados emocionales en contextos diversos (Orbegoso & Oseda, 2021, p. 91). Por su parte, la empatía es fundamental para comprender los sentimientos de los demás y construir relaciones basadas en la sensibilidad y el respeto mutuo (Tufiño & Cayambe, 2023, p. 43).

En este marco, distintos estudios enfatizan la necesidad de incorporar una educación emocional que promueva la sana convivencia y la construcción de ciudadanía. Tal educación debe garantizar espacios donde la comunicación, la interacción, el intercambio y el manejo adecuado de

las emociones contribuyan a establecer relaciones respetuosas, sustentadas en valores democráticos y en la aceptación de la diversidad.

Finalmente, la regulación emocional en cada persona resulta determinante para afrontar fenómenos como la deserción escolar, la violencia, la ansiedad, la depresión o los trastornos emocionales. Esta perspectiva permite replantear dichos problemas desde un enfoque de salud mental positiva, que trascienda la formación intelectual tradicional e integre la educación emocional como parte de la formación integral del estudiantado. De este modo, el acto pedagógico incorpora no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales que fortalecen la convivencia y el bienestar.

6.3.6 Convivencia como Educación para los Derechos Humanos

De acuerdo con la UNESCO (2017), los derechos humanos en la escuela implican que la institución garantice la dignidad, la igualdad, la no discriminación, la libertad de opinión y la protección frente a toda forma de violencia o vulneración, incluyendo los derechos sexuales y reproductivos. La escuela se configura, por tanto, como un espacio de formación y de ejercicio efectivo de los derechos, en el que los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también prácticas fundamentales para la vida democrática y ciudadana.

En esta misma línea, Piña y Zuleta (2020) destacan que la convivencia escolar en clave de derechos humanos requiere la capacidad de atender y resolver pacíficamente las diferencias, fortaleciendo las relaciones interpersonales y promoviendo la participación social y política de manera colectiva. Para los autores, esta perspectiva supone reconocer la primacía de los derechos humanos y de la normatividad, tanto nacional como internacional, como marco regulador de la convivencia escolar (p. 85).

Arancibia (2014) y Toscano, Peña y Castellar (2017) subrayan que los derechos fundamentales, como dignidad, igualdad, libertad y participación, encuentran en la escuela un lugar privilegiado de aprendizaje y ejercicio. Según estos autores, la educación en derechos humanos constituye la base de la convivencia escolar, pues otorga a las instituciones educativas el papel de territorios incluyentes donde los estudiantes experimentan, practican y defienden estos derechos en la vida cotidiana (pp. 194-211).

En este mismo sentido, Peces-Barba (citado en Martínez de Pisón, 1997) señala que, la adopción de los derechos humanos es una condición indispensable para garantizar el bienestar en las diversas dimensiones de la vida humana. Bajo esta perspectiva, el ambiente educativo se

concibe como un espacio de interacción constante que favorece el aprendizaje de relaciones efectivas basadas en el respeto, la solidaridad y la paz. Yudkin (2014) complementa esta idea al afirmar que los derechos humanos en la escuela no solo se enseñan, sino que se viven y se promueven como soporte de la convivencia y del fortalecimiento de la comunidad educativa (p. 122).

Por otra parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece en sus artículos principios esenciales como la libertad, la igualdad, la conciencia y la razón, que regulan las relaciones entre las personas. La escuela, en consecuencia, debe ser el escenario donde estas disposiciones se traduzcan en prácticas cotidianas que fortalezcan el pensamiento crítico, el empoderamiento ciudadano y la construcción de garantías políticas, económicas y sociales.

En síntesis, la convivencia escolar y los derechos humanos son dimensiones inseparables de la vida educativa, pues ambas promueven y garantizan la libertad, la dignidad y la igualdad de todas las personas. La escuela, como espacio formativo, constituye el escenario más idóneo para consolidar una cultura de respeto a los derechos humanos, orientada a la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

6.3.7 Convivencia como Desarrollo Moral y Formación de Valores

La ética se ocupa de las acciones libres, entendidas como aquellas que el ser humano puede decidir realizar u omitir, o bien ejecutar de un modo u otro (Rodríguez et al., 2015, p. 56). En este sentido, la ética no se limita al cumplimiento estricto de normas, sino que se articula con el ejercicio de la libertad y la capacidad reflexiva del individuo. Savater (2021, p. 18) señala que la ética puede comprenderse tanto desde un plano conductual como reflexivo, otorgando prioridad a aquellos atributos que permiten integrar las acciones en armonía con el contexto social. Asimismo, Cortina (2021, p. 47) sostiene que la ética no es exclusiva del individuo, sino que incorpora al otro y a la comunidad en la configuración de juicios morales, estableciendo mínimos compartidos que orientan el actuar humano.

Trasladada al contexto educativo, la ética adquiere matices particulares. Ortiz y Mesa (2018, p. 102) subrayan que el docente contemporáneo enfrenta un mundo profundamente distinto al que conoció como estudiante, lo que exige resignificar la pedagogía en función de la ética y los valores. De este modo, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que actúa como espacio de transformación cultural en el que los saberes contribuyen a que los estudiantes mejoren su calidad de vida y la de su comunidad (Jimeno, 2019, p. 64).

Los valores se constituyen como resultados de un proceso individual que responde a una realidad colectiva. A través de la socialización, las personas construyen expresiones morales que permiten transformar la realidad social. La formación moral en la escuela busca precisamente este fin: abordar problemas sociales, promover la convivencia y generar soluciones que se enraícen en la vida cotidiana de los estudiantes. Vargas y Gallego (2019, p. 89) advierten que la educación ética debe entenderse como un proceso transversal a todas las dinámicas escolares, sin reducirse a una asignatura aislada. En la misma dirección, Ortiz (2022, p. 73) plantea que la ética demanda múltiples campos de acción, vinculados a la vida humana en sus diversas dimensiones.

De esta manera, el desafío educativo consiste en otorgar sentido práctico a la ética, encaminando los valores hacia la búsqueda del buen actuar, entendido no solo como norma, sino como forma de vida. Pérez (2019, p. 52) sostiene que actuar éticamente implica resolver problemas, mediar en conflictos y convivir en comunidad, aplicando los valores necesarios en cada situación. A través de la enseñanza ética, la escuela puede favorecer escenarios convivenciales que impacten en la sociedad y mejoren la calidad de vida de los ciudadanos.

La convivencia escolar, en este marco, se convierte en un ejercicio relacional en el que interactúan todos los actores de la comunidad educativa, trascendiendo los límites de la institución para involucrar también a la familia, la comunidad y los grupos sociales en los que participan los estudiantes. La formación en valores y ética, por tanto, se proyecta hacia la construcción de ciudadanía activa y hacia la consolidación de sociedades más justas y solidarias.

Finalmente, la investigación en torno a la convivencia como desarrollo moral requiere fundamentarse en un estado del arte sólido. Molina (2005, p. 74, citando a Vargas & Calvo, 2005) define este tipo de estudio como “un análisis del conocimiento acumulado que forma parte de la investigación documental”, con el objetivo de compilar y sistematizar la información existente sobre un tema. Dicho proceso implica tres fases: contextualización, clasificación y categorización, que deben complementarse con un análisis profundo para identificar tendencias y vacíos. Desde un enfoque hermenéutico, Medina (2004, p. 430) entiende el estado del arte como una investigación cualitativa destinada a interpretar el material bibliográfico, ofreciendo múltiples perspectivas para comprender un concepto. En este caso, aplicar el estado del arte a la ética y la formación de valores permite no solo revisar antecedentes, sino también reflexionar críticamente sobre los caminos para fortalecer la convivencia escolar desde el desarrollo moral.

6.4 Marco legal y normativo

6.4.1 *Ley 1620/2013 del Congreso de la República de Colombia*

La Constitución Política de Colombia de 1991, la ley 115 de 1994 y la ley 1098 de 2006; buscan garantizar los principios y promover la formación integral de todos los estudiantes velando por cada uno de sus derechos y deberes. Teniendo en cuenta todo esto y las necesidades que surgieron en la sociedad se emite la ley 1620 de 2013 con el fin de fomentar la participación ciudadana desde las aulas de clase.

La Ley 1620 de 2013 en Colombia es la Ley de Convivencia Escolar, creada por el Sistema Nacional de Convivencia Escolar con el fin de: prevenir, mitigar y atender las situaciones de violencia y acoso escolar. Esta ley busca formar ciudadanos en el ejercicio de los derechos humanos, promoviendo la educación sexual y la convivencia pacífica dentro y fuera de los establecimientos educativos. Su objetivo principal es fortalecer las acciones para prevenir, proteger y atender los casos de violencia y acoso en los colegios, promoviendo la ciudadanía, el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, con énfasis en los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior citado se puede deducir que la convivencia escolar ha venido en un proceso que busca contrarrestar la violencia en los diferentes ambientes que se desenvuelven los estudiantes. Algunas de las situaciones que esta ley busca atender es la violencia escolar (bullying y ciberacoso) que se ha ido pronunciando notablemente con el pasar de los tiempos en la actualidad.

En las Instituciones Educativas dando cumplimiento a esta ley se debe tener por normatividad: comités de convivencia, rutas de atención integral y el sistema unificado de información convivencia escolar (SIUCE), estos organismos dentro de la institución aportan con el seguimiento de cada una de las situaciones que se presentan con el fin que la convivencia escolar en la escuela sea un espacio seguro, participativo, inclusivo que garantice el cumplimiento de los derechos humanos para una formación integral.

Mejorar el clima escolar, reducir los conflictos, aportar a la resolución de conflictos pacíficamente, implementar estrategias preventivas, practicas restaurativas, promover la educación en valores democráticos, tolerancia y respeto mutuo, fortalecer el rol de los docentes desde la formación pedagógica hacen parte de los objetivos y metas que esta ley busca impactar en la

formación ciudadana de los integrantes de la comunidad educativa de cada institución oficial y no oficial del país.

7 Análisis de Resultados

7.1 Categoría: Vinculación de la comunidad educativa

7.1.1 Vinculación de los distintos actores de la comunidad educativa

La vinculación de los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, familias y otros agentes escolares es un elemento esencial en la construcción de ambientes escolares armónicos, participativos y sostenibles. Esta dimensión de la convivencia está estrechamente relacionada con el principio de corresponsabilidad que plantea la Ley 1620 de 2013, la cual establece la necesidad de articular esfuerzos entre todos los actores involucrados en el proceso educativo. En esa misma perspectiva, Bisquerra (2003) propone una visión ecosistémica de la educación emocional, señalando que esta debe ser compartida entre escuela y familia para alcanzar un verdadero impacto en el desarrollo emocional del estudiantado.

7.1.2 Participación activa de toda la comunidad educativa

Las entrevistas realizadas evidencian una la participación activa de los diferentes actores escolares en los procesos y actividades de convivencia. Esta participación se manifiesta en acciones conjuntas entre docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo. Las siguientes narrativas ilustran esta realidad:

“...este proyecto está inmerso tanto para docentes, para padres de familia, estudiantes y la parte administrativa...”, “...las principales son donde se involucran a la familia, a los docentes y a los estudiantes” (SI25).

“Estamos recuperando ese tejido escuela-familia...”, “...no matriculamos estudiantes, sino que matriculamos familias” (SM25).

“...en las escuelas familiares también se da como primera parte de la reflexión, donde se manejan estas actividades de convivencia, de trabajar con los padres para que ellos también lo reflejen en casa con los hijos...” (LS25).

“...en toda la comunidad, tanto padres de familia como estudiantes, como con los mismos docentes, los compañeros, es parte fundamental para que una institución marche bien” (AH25).

“A los padres se involucran mediante talleres y reuniones donde se abordan temas de convivencia y estrategias que pueden aplicar en casa. Además, fomentamos su participación en actividades escolares” (LI25).

“Se le pide al padre de familia que nos acompañen en algunas sesiones...”, “...en el aula que el padre de familia esté presente en algunas clases, eso nos ayuda a estar encaminados ambos, familia y colegio, en la misma línea” (SJ25).

Estas voces evidencian una visión sistémica de la convivencia escolar, donde todos los actores son corresponsables en la formación integral de los estudiantes. Esto está en consonancia con el enfoque de la Ley 1620 (2013), que reconoce la importancia de la articulación entre los diferentes niveles y estamentos de la comunidad educativa.

La implementación de acciones que integran activamente a los distintos actores de la comunidad educativa refleja una concepción integral del proceso formativo. Esta perspectiva favorece la transformación de prácticas pedagógicas hacia enfoques más participativos, contextualizados y emocionalmente significativos, con impactos positivos no solo en el desarrollo de los estudiantes, sino también en la dinámica familiar y en la cultura institucional en su conjunto.

7.2 Categoría: Formación docente y familiar

Otro eje clave identificado en las entrevistas es la necesidad de capacitar y sensibilizar a docentes y familias en torno a la convivencia escolar. Esto se traduce en estrategias de formación continua, talleres y programas orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tal como se refleja en las siguientes experiencias:

“...hemos tenido que capacitarlos, hemos tenido que formarlos, pero también sensibilizarlos y empoderarlos...”, “...por medio de una serie de capacitaciones de formación... enfoque diferente para que los padres se sientan motivados...” (SI25).}

“De tal manera que los papás no solamente se acerquen al colegio, sino que ellos también puedan trabajar en conjunto con los profesores para ayudar en los procesos de formación y competencias socioemocionales”, “...trabajar con padres de familia y con docentes” (SM25).

Las narrativas analizadas evidencian que el fortalecimiento de las competencias emocionales no debe limitarse exclusivamente al ámbito del aula, sino que requiere de una estrategia institucional integral y sostenida en el tiempo. En este sentido, la implementación de procesos formativos dirigidos tanto a docentes como a familias adquiere un papel central. Esta orientación cuenta con respaldo normativo en el Decreto 1860 de 1994, que en su artículo 14

establece el fortalecimiento de las Escuelas de Padres como una estrategia fundamental de acompañamiento y formación en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2009) sostienen que las competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones responsable) deben ser promovidas en los adultos significativos, para que estos se conviertan en referentes afectivos y éticos.

La escuela asume un rol formativo que trasciende la transmisión de contenidos académicos, orientándose hacia el desarrollo integral y emocional de los actores escolares. Este enfoque demanda procesos de formación estructurados y continuos, en los que tanto docentes como familias fortalezcan competencias socioemocionales fundamentales, tales como la empatía, la autorregulación emocional, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, con el fin de consolidar ambientes escolares armónicos y propicios para el aprendizaje significativo.

7.3 Categoría: Justicia restaurativa y acciones pedagógicas

7.3.1 Prácticas restaurativas y mediación

En varias entrevistas se evidencia una apuesta institucional por incluir prácticas que van más allá de lo punitivo, incorporando acciones restaurativas y pedagógicas para el abordaje de conflictos. Estas prácticas no solo buscan resolver el problema, sino también restaurar las relaciones fragmentadas y fortalecer el sentido de comunidad.

Lo anterior se refleja en las siguientes expresiones:

“...involucramos a los papás en los procesos de prevención y atención, a eso le estamos llamando actualmente...justicia restaurativa...,” “no solamente acciones correctivas pedagógicas, sino justicia restaurativa, a eso debe tender la educación” (SM25).

“Para la atención de situaciones de convivencia, nos apoyamos en el equipo de orientación y en los docentes para desarrollar estrategias de mediación y acuerdos restaurativos”, “Se trabaja mucho la parte de mediación escolar, se logran acuerdos y compromiso de no repetición” (Ll25).

Estas experiencias están alineadas con el enfoque restaurativo promovido por la Ley 1620 (2013), que propone una perspectiva pedagógica, no sancionatoria, en la resolución de conflictos escolares, alineados con los principios de reconciliación, participación y reparación simbólica. Asimismo, el Manual de Convivencia, como instrumento de autorregulación institucional, debe incluir mecanismos restaurativos, según lo establece el Decreto 1965 (2013).

Desde el enfoque de competencias emocionales de CASEL (2020), las competencias socioemocionales como la conciencia social, la toma de decisiones responsables y las habilidades de relación son fundamentales en procesos restaurativos, pues promueven la empatía, el diálogo y la solución pacífica de conflictos. De este modo, la escuela se convierte en un escenario para el ejercicio real de la ciudadanía.

Es importante destacar que, si bien las prácticas restaurativas no constituyen un enfoque reciente en la gestión de conflictos, su implementación en el contexto escolar implica desafíos significativos. Esto se debe a que su adopción requiere un cambio de paradigma en la forma en que tradicionalmente se concibe y aborda el conflicto en las instituciones educativas, pasando de una lógica punitiva a una perspectiva pedagógica, dialógica y reparadora, centrada en la reconstrucción del tejido relacional y la corresponsabilidad entre los actores escolares.

7.3.2 Justicia restaurativa y enfoque preventivo

Las instituciones participantes también refieren la aplicación de prácticas restaurativas como parte de sus estrategias para promover la convivencia. Estas acciones, como la mediación escolar, la elaboración de compromisos restaurativos, las disculpas públicas o la implementación de espacios temáticos como la “zona franca de paz”, buscan ir más allá de la sanción, promoviendo el restablecimiento del tejido social y el aprendizaje emocional.

“Por eso le llamamos, no solamente acciones correctivas pedagógicas, sino justicia restaurativa, a eso debe tender la educación” (SM25).

“Para la atención de situaciones de convivencia, nos apoyamos en el equipo de orientación y en los docentes para desarrollar estrategias de mediación y acuerdos restaurativos” (LMS25).

“La zona franca de paz, en cada grupo, en cada periodo, busca que la convivencia sea lo más armónica posible” (SJ25).

Estas prácticas, alineadas con el enfoque propuesto por CASEL (2020), fortalecen el desarrollo de competencias emocionales clave y fomentan una cultura del cuidado, la autorregulación y el compromiso con el bienestar colectivo. Asimismo, responden a los principios de la Ley 2025 de 2020, que promueve la participación activa de las familias y la formación en ciudadanía y valores.

7.4 Categoría: Rutas de atención integral

7.4.1 Existencia, activación, articulación y seguimiento

La convivencia escolar constituye un eje transversal en la consolidación de ambientes seguros, participativos e inclusivos dentro de las instituciones educativas. En el contexto colombiano, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 establecen un marco normativo para el diseño e implementación de rutas de atención integral orientadas a prevenir, atender y dar seguimiento a situaciones que vulneren los derechos de los estudiantes. No obstante, la eficacia de dichas rutas depende, en gran medida, del nivel de conocimiento, apropiación y capacidad de gestión que tengan los miembros de la comunidad educativa.

La mencionada Ley 1620 estructura el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, destacando la corresponsabilidad entre actores educativos e instituciones del Estado. El Decreto 1965 de 2013 operacionaliza esta normatividad, diferenciando entre rutas pedagógicas, administrativas y de protección. En esta línea, se articula también el enfoque de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004), que propone el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para la resolución pacífica de conflictos. Bisquerra (2009), por su parte, insiste en que la educación emocional es un componente fundamental para lograr una convivencia sana y prevenir actos de violencia escolar.

Las entrevistas realizadas evidencian un conocimiento generalizado de la existencia de las rutas normativas, aunque su aplicación y seguimiento varían de acuerdo con el contexto institucional. Algunos directivos, por ejemplo, destacan el uso del manual de convivencia como instrumento guía, articulado a los protocolos establecidos por la Ley 1620, así se evidencia en las narraciones descritas a continuación:

“El manual de convivencia es nuestra carta de navegación, sabemos que la ley 1620 nos dice que hay faltas tipo 1, tipo 2 y tipo 3. Y para eso hay unos protocolos específicos” (SM25).

Este testimonio revela un dominio conceptual de las faltas y la activación correspondiente de las rutas, incluyendo la intervención del Comité Escolar de Convivencia, el registro en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) y la articulación con autoridades como la Policía de Infancia y Adolescencia cuando es pertinente, tal como lo exponen los actores educativos:

“Si es una falta tipo 2, se citan a los acudientes y se lleva al comité de convivencia y las de tipo 3, como son legales, se informa a policía de infancia y adolescencia” (ITEC25).

“La ley 1620 nos dice que hay tres tipos de faltas [tipo, se media con los profesores, tipo II y III pasan a coordinación de convivencia y allí se activa el protocolo” (SJ25).

Estas narrativas ilustran una aplicación escalonada de las rutas, lo cual es coherente con el enfoque diferencial de intervención según la gravedad de los hechos. No obstante, también se identifican desafíos relacionados con la formación socioemocional de los actores educativos. En muchos casos, la ruta se activa como respuesta mecánica o procedimental, sin procesos significativos de reflexión o escucha activa que involucren al estudiantado desde una perspectiva restaurativa.

Otros relatos muestran un manejo institucional más integral de la ruta, incorporando el diálogo, la empatía y la colaboración con las familias, así:

“Trabajan un llamado de atención fraterno, si sigue reincidiendo pasa al coordinador, luego al departamento de familia con las psicólogas y si es el caso llamamos a los padres de familia” (NG25).

“La atención debe ser constante, no se puede dejar pasar, puede llegar a bullying o algo más extremo” (LS25).

“Si hay un tema que no se logra resolver en las mesas de diálogo, se escala, hay que activar ruta si es algo grave como mostrar una navaja” (AH25).

“De acuerdo a las situaciones, se abordan por la docente orientadora o directores de grupo con padres de familia se generan compromisos, si es necesario, se activan rutas” (LL25).

Estas evidencias resaltan la importancia de una cultura institucional basada en la corresponsabilidad, la detección oportuna de factores de riesgo y la gestión emocional. Como señala Bisquerra (2009), competencias como la empatía, la autorregulación y la conciencia social son indispensables para enfrentar los conflictos de manera preventiva y restaurativa.

7.4.2 Responsabilidad penal de adolescentes: educación jurídica y prevención del delito

Un aspecto emergente identificado en los relatos es el trabajo preventivo relacionado con la responsabilidad penal para adolescentes, con base en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Tal es el caso de instituciones que abordan, en jornadas pedagógicas, las consecuencias legales de conductas como riñas o lesiones personales:

“Se ha trabajado con los estudiantes la responsabilidad penal desde el Código de Infancia y adolescencia explicarles que ciertas acciones pueden derivar en sanciones judiciales” (LMS25).

Esta estrategia, lejos de criminalizar la convivencia escolar, pretende generar conciencia sobre los límites normativos y sus implicaciones, promoviendo una ciudadanía informada y respetuosa de los derechos humanos. Esta dimensión jurídica complementa la formación integral estipulada en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

7.4.5 Competencias emocionales y desarrollo actitudinal

Finalmente, se identifican prácticas orientadas al desarrollo de competencias emocionales y evaluación del comportamiento, como el uso de rúbricas actitudinales, el seguimiento a compromisos de convivencia o la inclusión de criterios emocionales en las guías de clase, tal como lo expone SJ25:

“Se manejan rúbricas de comportamiento, seguimiento a compromisos, y se valora el componente emocional en clase” (SJ25).

Estas acciones permiten avanzar hacia una evaluación más integral del estudiante, reconociendo que el bienestar emocional, la empatía, el manejo de la ira y la comunicación asertiva son dimensiones centrales del desarrollo humano. Como afirma Bisquerra (2003), estas habilidades son claves para lograr una convivencia escolar positiva, resiliente y sostenible.

7.5 Categoría: Competencias emocionales y desarrollo actitudinal

7.5.1 Función e Impacto de las Competencias Emocionales

Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales; de ahí que en ocasiones se agrupan en un sólo denominativo como competencias socioemocionales, en el entendido de que la expresión y las experiencias emocionales se viven y expresan a través de las interrelaciones sociales, o desde un contexto social (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Chao Rebolledo, 2018).

En las entrevistas realizadas a las instituciones educativas de la ciudad de Manizales, se encuentran las siguientes percepciones frente a las funciones de las competencias emocionales en cuanto a convivencia escolar:

“Tengamos indicadores de evaluación porque es que si bien tenemos una de las responsabilidades más grandes que es la de formar seres humanos y a veces nos preocupamos mucho por la parte académica pero nos olvidamos de esa parte emocional del estudiante y por eso

creo que son las respuestas que hay en la sociedad hoy en día frente a tantas dificultades de consumo, de incremento de las tasas de suicidio y es una función que implica el manejo en la institución educativa pero también es una tarea muy larga para los papás y a veces nosotros no somos conscientes” (SI25).

“Las competencias socioemocionales son las que les permiten a los estudiantes abrirse paso en los demás escenarios de la vida. Debemos cambiar el enfoque que tenemos en la educación, una educación muy desde el ámbito cognitivo, muy desde el ámbito racional, muy desde el ámbito de materias, olvidándonos o dándoles espalda a la vida. Hoy tenemos que entender que las competencias socioemocionales, la inteligencia emocional, son fundamentales para que los estudiantes puedan realizar sus proyectos de vida en los demás años” (SM25).

“Creo que el mensaje que yo quisiera llevar es que me importa más que eduquemos desde lo que puede sentir o hacer la persona, más que un resultado de un problema, de una operación matemática.” (AH25).

“La convivencia es fundamental, ya que no solo fomenta habilidades sociales y emocionales, sino que también contribuye a su formación como ciudadanos responsables y empáticos” (LI25).

“Fortalecer mucho los proyectos de vida, control de emociones, el muchacho aprenda a solucionar los conflictos de una manera inteligente, tratar que el conflicto no se vaya para el barrio para la casa, que terminemos en tragedias. Entonces, bienvenida a la ley que están está cursando en el Congreso de trabajar de un área, una asignatura de educación emocional, y creo que el proyecto y la investigación que ustedes están adelantando apuntada eso, de mejorar la convivencia, tiene que ver con la parte de habilidades blandas, de del respeto, la tolerancia, de la solución inteligente del conflicto y de luchar para que sean personas felices y que tengan un proyecto de vida a través del estudio, de mucho éxito, que ingresen a la universidad pero que ante todo, sean unos ciudadanos de bien.” (LMS25).

“La educación tendría que enfocarse en formar seres humanos y ciudadanos. No tanto en las competencias académicas que también son muy importantes, pero primero los valores.” (SJ25).

El mundo contemporáneo, caracterizado por la velocidad y rigidez de los tiempos sociales, la urgencia suele desplazar lo verdaderamente importante, dificultando la reflexión sobre la realidad cotidiana. En este contexto, la pandemia de COVID-19 dejó en evidencia la necesidad de

atender dimensiones humanas previamente relegadas. Como señala Bisquerra (2018, p. 24), la educación emocional se plantea como una respuesta imprescindible a los desafíos sociales y personales que emergen en escenarios de crisis, confirmando la importancia de competencias que habían sido reconocidas teóricamente, pero poco atendidas en la práctica educativa.

Las competencias emocionales permiten a los individuos actuar de manera adecuada en situaciones de presión, evitando caer en el caos, la confusión o la desesperación. Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007, p. 70), estas competencias constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen la comprensión y regulación de las emociones, y que resultan decisivas para la adaptación y el bienestar. En palabras de Goleman (1995, p. 36), la inteligencia emocional “es tan importante como el coeficiente intelectual para el éxito en la vida”, puesto que interviene en la forma en que se gestionan las relaciones, los conflictos y la toma de decisiones.

Por estas razones, numerosas instituciones educativas han identificado la urgencia de incorporar la educación emocional como prioridad dentro de sus comunidades. Tal esfuerzo no se dirige únicamente al estudiantado, sino que debe involucrar de manera integral a padres, madres, cuidadores, docentes y directivos. Como afirma Fernández-Berrocal (2020, p. 15), la educación emocional “no es un lujo, sino una necesidad básica que impacta en la salud mental, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales”. De esta manera, el fortalecimiento de las competencias emocionales se convierte en un factor transversal en la formación integral y en la construcción de proyectos de vida significativos.

Los hallazgos de investigaciones recientes en contextos escolares de Manizales evidencian que la demanda por programas de educación emocional es creciente y se percibe como una necesidad apremiante para la formación integral de los estudiantes y el fortalecimiento de la convivencia escolar. Dichos resultados coinciden con lo señalado por Salovey y Mayer (1990, p. 189), al destacar que las habilidades emocionales constituyen un componente esencial del desarrollo humano, en tanto promueven la capacidad de percibir, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás. Esto confirma que las competencias emocionales no solo responden a una exigencia del presente, sino que representan una herramienta estratégica para el futuro educativo y social.

7.5.2 Estrategias y programas (experiencias institucionales)

En las entrevistas realizadas a los colegios seleccionados de la ciudad de Manizales; identificamos que la mayoría de ellos proponen y realizan dentro de sus acciones para la convivencia y el desarrollo de las competencias así:

” A la formación en habilidades socioemocionales a través de diferentes estrategias, estrategias como talleres, capacitaciones, la publicidad también, siendo una parte muy importante que vamos a implementar.” (SI25).

” Hay una actividad que se llama “FAMILIAS SEMENOR PRESENTE”, donde los papás cada mes vienen, intervienen en el aula, ellos traen profesionales o ellos mismos hacen actividades de capacitación, de intervención en el aula, conocer a sus hijos, ayudarlos a que mejoren las situaciones de convivencia, pero también desde el equipo de apoyo en los talleres, las reflexiones cotidianas, y permitimos también que otras instituciones puedan interactuar con nosotros. De hecho, en este momento estamos trabajando con la Universidad de Manizales, con el consultorio jurídico, con mesas de paz y reconciliación” (SEM25).

” Nosotros en el colegio tenemos dos programas que desconozco si en el municipio los hay o, en otro lugar, que son los Gestores de Paz. Los gestores de paz son aquellos estudiantes que en este momento prestan servicio social, y todos los años es el mismo, la misma cantidad de estudiantes los que prestan servicio social, y entre ese servicio social ellos deben pertenecer al grupo de Gestores de paz. Cada 15 días se hace una reunión de gestores de paz. ¿Y qué hace el gestor de paz? El gestor de paz hace que sus compañeros, sus pares confíen en ellos frente a las resoluciones pacíficas de conflictos, y entonces ese gestor de paz, se convierte como en un monitor, se convierte en un monitor que ayuda a sus compañeros, a sus pares.” (ITEC25).

7.5.3 Competencias para la vida y el bienestar

Se evidenció en las entrevistas en las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Manizales, que existen diversas actividades y procesos, con los que fortalecen las competencias para la vida y el bienestar así:

“El otro programa es la red juvenil de salud mental. La red juvenil de salud mental es un grupo, el año pasado los representantes de cada salón y los co-representantes desde cuarto a once se reunían, nos reuníamos una vez al mes y entonces ellos son los que conforman la red juvenil de

salud mental y donde les trabajamos, los empoderamos convirtiéndolos en esos ojos al interior del aula que favorece como factor protector a sus pares.” (ITEC25).

“Tenemos talleres relacionados con los valores institucionales, un respeto, tolerancia, responsabilidad justicia, desde casos de la vida real, tenemos temáticas de proyecto de vida.” (LMS25).

“‘Emoleón’ empezó como proyecto de aula, en el cual se les pidió a unos niños en situación de discapacidad, que construyeran una mascota, y construyeron un camaleón y empezaron darle de colores y los colores a unirse a emociones. Y ahí salió el término ‘Emoleón’, emociones en un camaleón. Ya todos los muchachos desde transición hasta donde undécimo, de acuerdo a sus estados de ánimo, decidieron en el salón coger una mascota de un color diferente. Y ese color se lo ponen en pequeños camaleones que son prendedores, o en mascotas grandes si lo quieren abrazar.” (MS25).

7.5.4 Regulación emocional

“La principal es la enfermería emocional, nosotros tenemos enfermería emocional en la cual: el muchacho va de acuerdo a su estado de ánimo, no necesita a veces haber cometido una infracción, si no estar pasando por alguna algún momento o una acción que lo tenga bajito” (MS25).

“Consejos de aula funcionan como un tremendo. Esa es la mejor estrategia de la convivencia. Cuando alguien se está comportando, cuando hay una actitud reiterada de un comportamiento que en el salón no está bien.” • “Cuando se requiere también en la dirección de cómo se hace. Se sienten a mirar cómo va la convivencia del grupo, y se siente con el director del grupo Buscar y ajustar las cosas que haya que ajustar en el salón.” (SM25).

“De igual manera la zona franca de paz, qué temáticas tendrían la zona franca de paz en cada grupo, en cada periodo, y se busca precisamente eso buscar que la convivencia sea lo más armónica posible.” (SJ25).

Tratamos de que los comités de aula sean muy operativos, de qué comité académico, el comité de mediación de conflictos sea operativo que los muchachos y eso realmente se va viendo en la práctica (SM25).

Involucrar a las familias por medio de escuelas de padres con temas que se estén evidenciando en la realidad del contexto, talleres de formación en las habilidades y competencias socioemocionales, espacios de dialogo grupal especialmente en el aula y al mismo tiempo dialogo individual si el estudiante lo necesita, es hacer chequeo emocional en los diferentes momentos y espacios de la jornada, reconocimiento de las emociones dentro del proyecto de vida de los estudiantes, integrar en los planes de aula del área de ética y proyectos transversales la formación de las competencias emocionales. Todas estas estrategias buscan identificar los conflictos, situaciones, realidades del contexto que aquejan los estudiantes de cada una de las instituciones educativas.

Bisquerra (2022) dice: “En el seno de la familia es donde se inicia la educación emocional, sin clases formales, a través de la experiencia y la observación” (“Claves de Educación Emocional según Rafael Bisquerra”, diciembre 2021, Voca Editorial (“Claves de o EducaFME (mayo 2022) vocaeditorial.comEduca FME.)

Los estilos afectivos de los padres afectan al niño de múltiples formas y van a determinar el tipo de interacción que se produce entre ellos, así como las interacciones con otras personas”, Se refiere a la importancia de involucrar a la familia en el proceso del desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Que no solo se delegue la educación a la institución, sino que todo parte de la experiencia en casa, por eso también vemos la importancia de formar a los padres, madres y/o acudientes porque ellos son pilares ejemplares para el proceso del adolescente. Involucrar a las familias es también hacerlas participes y de alguna manera que asuman su responsabilidad desde el hacer, la experiencia que se vive por fuera del colegio y dar frente a cada una de las situaciones que puede pasar el estudiante ya sea cómo oportunidad de aprendizaje o experiencia significativa del progreso.

El objetivo de la educación emocional no es tratar de completar el programa académico, sino crear las condiciones para desarrollar competencias básicas para la vida. Esto implica la elaboración de planes de estudios centrados en competencias, más que en contenidos. (Bisquerra y Mateo 2019).

Dentro de las experiencias y narrativas que se tuvo en los colegios, con las entrevistas se pueden observar y evidenciar la necesidad de establecer programas, proyectos o cátedras de competencias emocionales dentro la gestión académica de las Instituciones Educativas:

“A la formación en habilidades socioemocionales a través de diferentes, estrategias como talleres, capacitaciones, la publicidad también, siendo una parte muy importante que vamos a implementar.” (SI25).

“Nosotros tenemos varios programas de prevención, de prevención del acoso escolar, de prevención de problemas de resolución de conflictos. Entonces, eso hace que esos programas tengan que ser aplicados a través de talleres, diferentes dinámicas, conversatorios, juegos” (ITEC25).

“Esto ha ayudado mucho para que los estudiantes compartan, convivan y tengan como una buena relación entre todos”.; “En los proyectos transversales y en el área de ética y valores, donde pues se puedan manejar aspectos y se pueda trabajar no solo convivencia, sino el manejo de las emociones.” (LS25).

“Fortalecer mucho los proyectos de vida, control de emociones, que el muchacho aprenda a solucionar los conflictos de una manera inteligente, que el conflicto no se vaya para el barrio, para la casa, que terminemos en tragedias. Entonces, bienvenida a la ley que está cursando en el Congreso de trabajar un área, una asignatura de educación emocional, y creo que el proyecto y la investigación que ustedes están adelantando apunta a eso, de mejorar la convivencia, tiene que ver con la parte de habilidades blandas, de del respeto, la tolerancia, de la solución inteligente del conflicto y de luchar para que sean personas felices y que tengan un proyecto de vida a través del estudio, de mucho éxito, que ingresen a la universidad pero que ante todo, sean unos ciudadanos de bien.” (LMS25).

“Nuestra convivencia radica en saber expresar nuestros sentimientos, y aprender a escuchar al otro. Para poder entre ambos, entre todas las partes construir, esa es la disciplina del colegio.” (MS25).

“La participación podemos estar hablando del más del 90% de los muchachos; hacen las actividades de “Emoleón”, participan en las actividades de manual de convivencia, en las actividades de cívica y urbanidad, en las izadas de bandera, en las puestas en común, en esas cuando nosotros en la escuela anteriormente llamamos a hacer toda la puesta en común, pero desde que yo participo, lo que yo estoy presente.” (MS25).

“La educación tendría que enfocarse en formar seres humanos y ciudadanos. No tanto en las competencias académicas que también son muy importantes, pero primero los valores.” (SJ25).

“Ha venido trabajando en el tema socio-emocional, desde la guía de trabajo, cierto. Entonces le preguntan, ¿cómo llegan los muchachos? un chequeo emocional, después viene el trabajo ya fuerte de guía y viene después: el que ¿cómo me voy? digámoslo en esas palabras, esas actividades de conjunto pues están mediadas para que el director de grupo pueda hablar con los muchachos y hacerlo, pero yo creo que aquí la convivencia se trabaja de forma transversal.” (SM25).

Plantear una educación en las competencias socioemocionales implica la elaboración y ejecución de un plan de estudios que abarque todas las áreas que se imparten en las instituciones; para esto se han dado pasos y muestras de actividades que encaminan a esta formación por medio de talleres, clases, dinámicas y experiencias que se han sido significativas en cada una de las instituciones, los espacios grupales, el chequeo emocional del estudiante (cómo estoy, que situación me tiene así, que está pasando en mi interior), los diálogos individuales en el momento preciso; son fundamentales para que las competencias emocionales tengan cada vez más acciones que aporten en el ambiente social del estudiante y se conviertan en una opción, actitud y hábito para la vida. Con todo esto se busca que el estudiante sea feliz, coherente y responsable de cada uno de sus actos.

7.5.5 Conciencia emocional y evidencias de cambio

Bisquerra nos define la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad de captar el clima emocional de un contexto determinado.

Toma de conciencia de las propias emociones, es dar nombre a las emociones, es la comprensión de las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; estos serían unos de los aspectos de la conciencia emocional.

La conciencia emocional en los procesos de convivencia escolar en las Instituciones Educativas entrevistadas es un factor muy importante porque les permite dar el siguiente paso en el camino que quieren recorrer dentro de la formación humana e integral de los estudiantes:

“Tengamos indicadores de evaluación porque es que si bien tenemos una de las responsabilidades más grandes que es la de formar seres humanos y a veces nos preocupamos mucho por la parte académica pero nos olvidamos de esa parte emocional del estudiante y por eso creo que son las respuestas que hay en la sociedad hoy en día frente a tantas dificultades de consumo, de incremento de las tasas de suicidio y es una función que implica el manejo en la

institución educativa pero también es una tarea muy larga para los papás y a veces nosotros no somos conscientes.” (SI25).

“Que ya son más asertivos en sus decisiones, que ya resuelven mejor sus problemas y, pues más o menos eso, y comunican lo que está sucediendo en el aula de clase. Al principio teníamos unos estudiantes muy silenciosos, muy temerosos de comunicar lo que sucedía, ahora ya hay más comunicación y más confianza en los docentes y en los mismos orientadores.” (ITEC25).

“Los jóvenes aprendieron a controlar sus emociones, no es malo sentir la ira, lo malo de la ira es contra quien la descargo y cómo la descargo, Entonces hemos trabajado solución inteligente en los conflictos, control de emociones, que ellos aprendan a radicar una queja, hacer reclamo en el seguimiento y cierre de la queja. Tenemos alumnos más tolerantes (LMS25).

“Que acepten la falta hemos llevado a que aprendan a pedir unas disculpas unas disculpas de todo corazón si hay un daño si se daña un cuaderno si se daña una chaqueta hay que hacer un resarcimiento del daño deben de hacer un compromiso de no repetición.” (NG25).

“Podemos decir que actualmente estamos en un trabajo de mucho respeto por el otro, de mucha tranquilidad, de mucha seguridad, de que los alumnos dejan dar la clase, y que observamos un ambiente muy tranquilo y ante todo que los muchachos estén contentos y se sientan felices.” (NG25).

“Hemos observado que el muchacho ha aprendido a canalizar su impulsividad, el muchacho ya es capaz de relatar, de decir, qué es lo que siente y ha aprendido técnicas de relajación, técnicas de respiración, lo que le ha llevado a controlarse más.” (MS25).

“El muchacho puede afrontar de mejor manera sus problemas de consumo, es capaz de decir, es capaz de afrontar, muchachos que ya reconocen las faltas, muchachos los cuales se hacen responsables de sus actos, hemos mejorado mucho en eso.” (LS25).

“Son procesos, eso es más que todo desde la escucha, reconstruye, a partir de esa reconstrucción mire cuáles son las partes involucradas, traiga las partes involucradas. Póngalas en un punto de diálogo.” (SM25).

“Nosotros cuando hay un estudiante que comete una equivocación nosotros tratamos primero que el pelado haga una reflexión sobre esa circunstancia, y segundo que el pelado nos deje una herencia, con ese con ese error, y esa herencia es que si no si no alcanza como a poner algo pedagógico.” (SJ25).

” Aquí se trata empoderar a los personeros y que, por ejemplo: cuando un compañero se está portando mal, a veces nosotros: le pedimos al personero vaya hablé con este muchacho porque a veces es mucho más lógico que escuchen a sus pares a que escuchen a sus maestros.” (NG25).

Reconocer las emociones que siente la persona es parte del proceso para un desarrollo de las competencias emocionales y de esta manera poder identificar las fortalezas y las oportunidades en sus actitudes y acciones en el cotidiano. La mayoría de las instituciones dicen que han venido trabajando en este aspecto porque piensan que; al reflexionar, tomar conciencia, reconocer, hacer memoria de lo que se hizo es el punto de partida para poder asumir la responsabilidad de los actos, enmendar la falta y asumir el cambio que genera una actitud que debe llevar a una sana convivencia.

Todas estas experiencias que nos comparten las instituciones, son la evidencia de la necesidad y oportunidad que tiene actualmente el sistema sobre la importancia de crear un proyecto sobre el desarrollo de las competencias emocionales para tener una sana convivencia, proyectos de vida solidos que vivencian seres humanos capaces de ser libres, autónomos y felices. (Bisquerra, R. (2018). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: GRAÓ).

7.5.6 Retos estructurales y apoyo institucional externo

Finalmente, algunas instituciones evidencian limitaciones estructurales y dificultades para acceder a apoyo institucional externo, lo cual restringe la sostenibilidad de las acciones de convivencia. En este sentido los actores exponen:

“...sería muy importante que exteriormente fortalezcan las instituciones educativas... cuando uno necesita asesorías o talleres o cosas que uno no las puede hacer en el momento, sino que necesita de parte externa y es muy difícil conseguir un tallerista” (ITEC25).

“Las escuelas familiares pueden ser cuatro en un año, ¿por qué? Porque, por los permisos, porque tantas reuniones” (AH25).

“Reincidentes en riñas y agresiones fueron intervenidos con apoyo del ICBF, Policía de Infancia y Adolescencia y directivos” (LMS25).

“La enfermería emocional la manejan docentes con apoyo de universidades como la Universidad Católica, la Universidad de Caldas y la Universidad Antonio Nariño” (MS25).

Estos testimonios reflejan una tensión entre las necesidades reales de las instituciones y la limitada capacidad de respuesta del Estado o las entidades aliadas. Esta brecha contradice el

principio de corresponsabilidad estipulado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en la misma Ley 1620. En este contexto, se hace necesaria la consolidación de alianzas interinstitucionales e intersectoriales que permitan sostener los procesos de formación y acompañamiento socioemocional en el tiempo, como lo promueve la Política Pública Nacional de Convivencia Escolar (MEN, 2019), y la ley 2383/2024.

En este sentido, es fundamental reconocer que, la sostenibilidad de las acciones orientadas a la convivencia escolar, trasciende la disposición institucional y requiere condiciones estructurales adecuadas, voluntad política efectiva y el respaldo de una red de apoyo interinstitucional sólida. La ausencia de una inversión sostenida en programas de acompañamiento socioemocional, así como en la formación continua de docentes y familias, compromete la permanencia y efectividad de las buenas prácticas, las cuales corren el riesgo de convertirse en intervenciones frágiles, aisladas o de carácter eventual.

7.6 Discusión de hallazgos frente a literatura

7.6.1 Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC25)

En la Figura 1 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

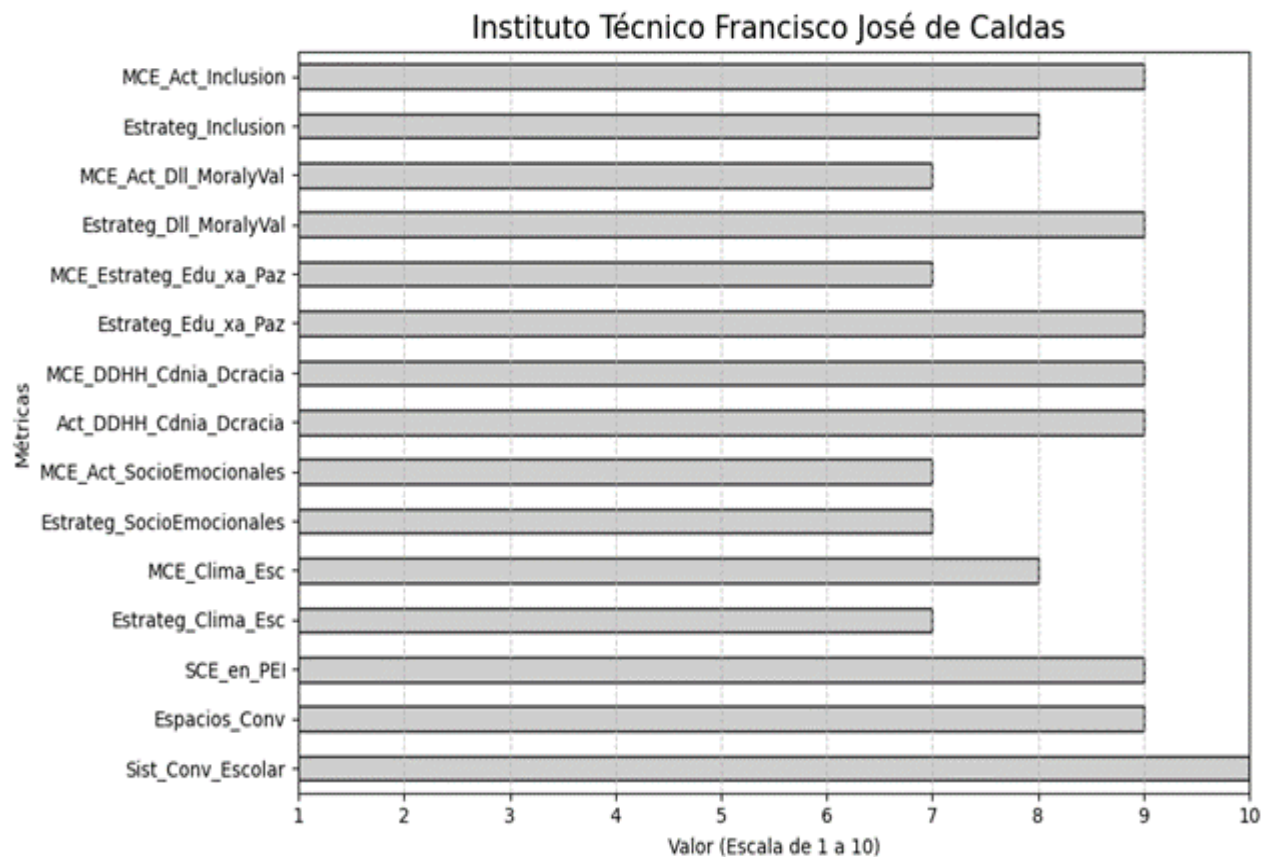


Figura 1 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC25) – (elaboración propia).

7.6.1.1 Prácticas y actividades de convivencia escolar.

De acuerdo a la entrevista semiestructurada realizada a la docente orientadora de la institución, se logra percibir, con sus respuestas, lo siguiente:

“La convivencia escolar se trabaja de manera continua, con actividades diarias y semanales”, lo que indica un compromiso constante por parte de la institución para abordar las dinámicas de grupo. Los contenidos de las actividades se adaptan a las necesidades específicas de

cada grupo, lo que sugiere un enfoque personalizado y reactivo ante situaciones como el acoso escolar y la mala comunicación; Se implementan diversas estrategias como juegos, dinámicas de grupo, talleres y proyectos, lo que sugiere un enfoque integral y variado para promover la convivencia.

Se presumen mejoras en las habilidades sociales y la comunicación de los estudiantes, quienes se vuelven más asertivos y confiados, según lo refiere la docente orientadora de la institución. Esto es un indicador positivo del impacto de las actividades de convivencia. Participación de las familias. La institución busca involucrar a los padres en el proceso, lo que es crucial para el éxito de las iniciativas de convivencia. Se realizan talleres tanto en el colegio como en casa, fomentando un ambiente de colaboración, La orientadora, en la entrevista, menciona que “la convivencia escolar ha influido positivamente en el rendimiento académico”, ya que los estudiantes se sienten escuchados y apoyados, lo que les permite concentrarse mejor en sus estudios. Se destaca que la convivencia escolar es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les proporciona un sentido de pertenencia y respeto, La existencia de programas como “Gestores de Paz” y “Red Juvenil de Salud Mental” muestra un enfoque proactivo en la formación de líderes entre los estudiantes y en la promoción de la salud mental.

7.6.1.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

La institución tiene un protocolo para abordar situaciones de convivencia, lo que incluye la intervención de padres y la posibilidad de escalar casos al comité de convivencia, Se realiza una autoevaluación al final del año, lo que permite reflexionar sobre el impacto de las actividades y el rol de los orientadores.

La articulación de diferentes programas y la colaboración con las familias se considera una experiencia fortalecedora, lo que sugiere que la comunidad educativa está trabajando en conjunto para mejorar la convivencia, Se menciona la dificultad para acceder a recursos externos, como talleres y asesorías, lo que indica una necesidad de apoyo adicional para fortalecer los programas de convivencia.

7.6.1.3 Relación con la literatura académica.

El Instituto Técnico Francisco José de Caldas manifiesta una apuesta por la resolución pacífica de conflictos y la promoción del diálogo, en línea con los principios de mediación escolar propuestos por Ríos González (2020). La cultura escolar se percibe respetuosa y basada en relaciones interpersonales sólidas, lo cual está asociado con un clima emocional positivo como lo

señalan Del Rey et al. (2012). No obstante, el análisis de sus puntuaciones indica una tensión marcada en relación con la inclusión y la participación estudiantil. Aspecto que puede calificarse atendiendo a lo dicho por Carbonell (2015), “...una escuela democrática no puede excluir de los procesos de toma de decisiones a sus actores principales, los estudiantes.”.

7.6.1.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Asimismo, Tirado y Gairín (2018) señalan que un liderazgo escolar que no propicia canales de participación coarta la posibilidad de desarrollar una cultura democrática sólida. La percepción de que los estudiantes no participan activamente en la elaboración de normas ni en espacios de toma de decisiones puede estar revelando una estructura escolar jerárquica, donde el orden y la disciplina prevalecen por encima del diálogo y la co-construcción. Esto no solo limita el desarrollo moral autónomo, como advierte Bisquerra (2015), sino que restringe el florecimiento de la agencia emocional crítica, indispensable para formar ciudadanos conscientes, tal como lo indica Zembylas (2015).

7.6.2 Seminario Menor Nuestra Señora del Rosario (SEM25)

En la Figura 2 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario (SEM25) – (elaboración propia), se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

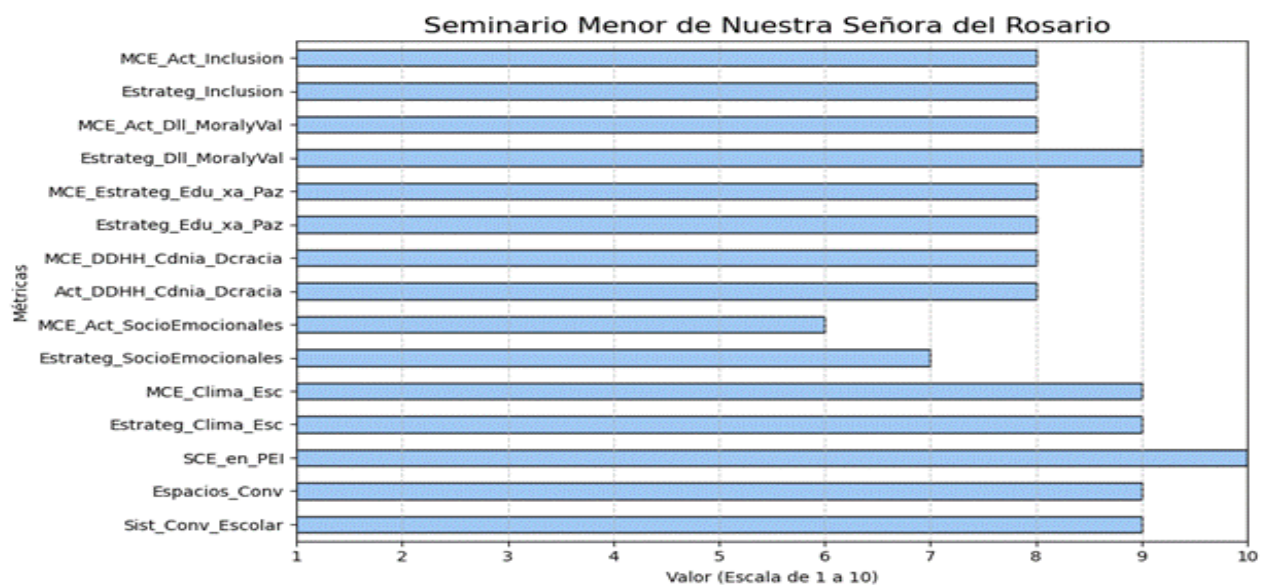


Figura 2 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario (SEM25) – (elaboración propia).

7.6.2.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Acorde a lo expuesto por su coordinador de convivencia y lo encontrado en la matriz de competencias emocionales y convivencia escolar se presume que, la convivencia escolar es un desafío constante, lo que refleja una comprensión realista de la naturaleza humana y los conflictos. Sin embargo, también se destaca un progreso positivo, con estudiantes, padres y educadores mostrando receptividad y conciencia sobre la importancia de la convivencia escolar. Esto sugiere un ambiente colaborativo y un compromiso compartido, la implementación de actividades es continua y variada, lo que sugiere un enfoque proactivo y flexible.

La mención de intervenciones en el aula y el diálogo directo con los estudiantes indica un compromiso con la adaptación a las necesidades cambiantes de la comunidad escolar, La selección de contenidos se basa en situaciones reales y actuales, lo que demuestra un enfoque preventivo y proactivo. La intención de abordar problemas como el Bullying de manera propositiva refleja una estrategia bien fundamentada en la normatividad y en la atención a las necesidades de la comunidad, La diversidad de estrategias, incluyendo la participación familiar, indica un enfoque integral.

Participación de las familias y resultados observados. La actividad “FAMILIAS SEMENOR PRESENTE” es una evidencia de cómo se busca involucrar a los padres en el proceso educativo, lo que puede fortalecer la relación entre la escuela y la familia, reportan cambios en el comportamiento de los estudiantes, lo que sugiere que las actividades están teniendo un impacto significativo (sustentar según la tabla). La comparación de las amonestaciones escritas entre años muestra una mejora tangible en la convivencia, lo que refuerza la efectividad de las intervenciones, La participación activa de los padres en el gobierno escolar y en actividades específicas muestra un esfuerzo por crear un vínculo fuerte entre la familia y la escuela, esto es crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes (Las competencias emocionales" Bisquerra & Pérez, 2007).

7.6.2.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Convivencia y rendimiento académico. La afirmación de que existe una correlación entre la convivencia escolar y el rendimiento académico, expresada por uno de los entrevistados, pone de manifiesto que la institución reconoce la relevancia de un ambiente positivo para potenciar los procesos de aprendizaje. Esta relación ha sido ampliamente respaldada por investigaciones que evidencian cómo un clima escolar favorable contribuye tanto al desempeño académico como al

bienestar socioemocional de los estudiantes (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009; Elias, Arnold, 2006). En este sentido, resulta pertinente enfatizar que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un pilar esencial para la formación integral, en tanto permite a los estudiantes gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y afrontar de manera adaptativa los retos académicos y personales (Bisquerra, Pérez-Escoda, 2007; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990). Esto indica un enfoque educativo que va más allá de lo académico, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para la vida; La respuesta positiva de los estudiantes sugiere que las actividades son bien recibidas y efectivas. La participación activa en talleres lúdicos y creativos indica que los estudiantes encuentran valor en estas experiencias.

7.6.2.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Seminario Menor Nuestra Señora del Rosario presenta un modelo de convivencia escolar donde confluyen el respeto por las normas, la aceptación de la diversidad, la seguridad emocional y una alta participación estudiantil. Desde la perspectiva de la educación emocional de Bisquerra (2021), este equilibrio indica un desarrollo integral de las competencias emocionales, que no sólo regulan el comportamiento, sino que también fortalecen la empatía, la conciencia social y la resolución pacífica de los conflictos.

Además, la participación activa del estudiantado en la construcción de normas y en la toma de decisiones institucionales refleja lo que Tirado y Gairín (2018) conceptualizan como liderazgo distribuido. Estas acciones de cultura escolar democrática empoderan a los estudiantes, promueve la corresponsabilidad y fomenta una ciudadanía crítica desde la infancia.

Desde un enfoque más político y emocional, Zembylas (2015) destacaría la capacidad del Seminario Menor para generar lo que él denomina “agencia emocional crítica”: una conciencia individual y colectiva de las emociones como motor de cambio y transformación social. La escuela no sólo socializa en normas, sino que también educa para la reflexión moral, el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las injusticias.

7.6.2.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Este modelo se alinea con las propuestas de Carbonell (2015) sobre una escuela que aprende, donde la justicia social, la equidad y la inclusión no son sólo fines educativos, sino también medios pedagógicos para lograr una comunidad escolar cohesionada y resiliente, enfatiza que las competencias socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los

estudiantes. Esto indica un enfoque educativo que va más allá de lo académico, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para la vida.

7.6.3 Colegio Nuevo Gimnasio (NG25)

En la Figura 3 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Nuevo Gimnasio (NG25) – (elaboración propia), se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

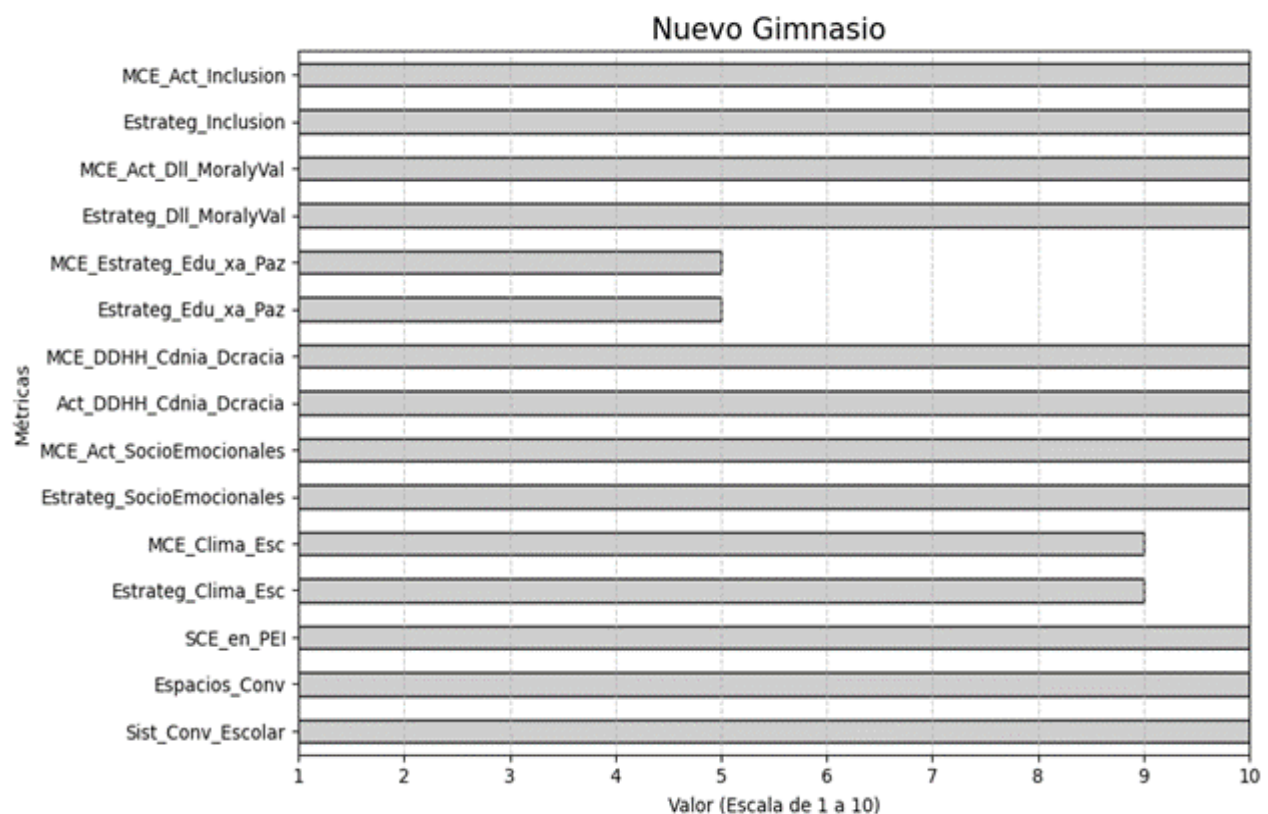


Figura 3 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Nuevo Gimnasio (NG25) – (elaboración propia).

7.6.3.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Enfoque institucional en convivencia y salud mental. La institución destaca que la convivencia escolar es “muy sana”, asegura el coordinador de convivencia. lo que sugiere un ambiente positivo y saludable. La mención de un “equilibrio mental muy saludable” indica que se prioriza el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual es fundamental para su desarrollo

integral. La presencia de psicólogas refuerza este enfoque, mostrando un compromiso con la salud mental, La implementación de actividades de convivencia escolar es constante, con talleres semanales dirigidos por psicólogas. Esto refleja un enfoque proactivo y sistemático para abordar la convivencia y la salud mental, lo que puede contribuir a una cultura escolar más cohesiva y empática, La colaboración entre las psicólogas y la rectora para seleccionar temas sugiere un enfoque estructurado y reflexivo.

Participación familiar y apoyo especializado. La inclusión de “escuelas de padres” también indica que la institución valora la participación familiar, lo que puede fortalecer la comunidad educativa y mejorar la efectividad de las actividades, El uso de talleres y juegos didácticos muestra un enfoque dinámico y atractivo para los estudiantes. La inclusión de una fonoaudióloga también sugiere un enfoque integral que considera diversas necesidades de los estudiantes, lo que puede facilitar una mejor integración y aprendizaje.

Los cambios positivos en estudiantes con diagnósticos como Asperger indican que las actividades de convivencia están teniendo un impacto significativo. Esto resalta la importancia de la inclusión y el apoyo emocional en el desarrollo social de los estudiantes, lo que puede llevar a una mejor integración en la comunidad escolar.

La organización de “escuelas de familia” muestra un esfuerzo por educar a los padres sobre la convivencia y la salud mental, lo que puede crear un entorno más cohesivo entre el hogar y la escuela. Esto es crucial para el desarrollo de los estudiantes, ya que el apoyo familiar es un factor determinante en su bienestar.

7.6.3.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Relación convivencia – rendimiento académico y clima escolar. La conexión entre la salud mental y el rendimiento académico es clara. La institución sostiene que un estudiante con buena salud mental y valores sólidos tiene más probabilidades de tener éxito académico. Esto subraya la importancia de un enfoque holístico en la educación.

La convivencia escolar se presenta como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. La promoción de valores como el respeto y la tolerancia es esencial para prevenir conflictos y fomentar un ambiente escolar positivo, La satisfacción de los estudiantes con las actividades de convivencia indica que estas son bien recibidas y efectivas. Un ambiente escolar positivo, donde los estudiantes se sienten integrados y apoyados, es crucial para su desarrollo emocional y social.

El proceso estructurado para abordar conflictos muestra un compromiso con la resolución pacífica y el apoyo emocional. La intervención de psicólogas y la comunicación con los padres son pasos importantes para abordar problemas de manera integral, la evaluación continua de los programas de convivencia, indica un enfoque reflexivo y adaptativo. Esto permite a la institución identificar áreas de mejora y fortalecer sus estrategias, asegurando que se mantenga un ambiente escolar saludable.

La historia de Camilo ilustra el impacto positivo que puede tener un programa de convivencia escolar en la vida de un estudiante., La gratitud expresada por la institución hacia las entidades educativas y su compromiso con el bienestar de los estudiantes reflejan una cultura de colaboración y apoyo. La humanización del proceso educativo es clave para formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad.

7.6.3.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Nuevo Gimnasio presenta una institución con fortalezas claras en la promoción del respeto mutuo, la seguridad emocional y la comunicación entre docentes y estudiantes. Este enfoque está muy relacionado con el concepto de “clima emocional positivo” de Reyes et al. (2012), en el que la interacción diaria entre los miembros de la comunidad educativa propicia un entorno de apoyo, confianza y bienestar.

7.6.3.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Sin embargo, el análisis de las respuestas indica debilidades en aspectos claves como la participación del estudiantado en la construcción de normas y el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Esta situación puede interpretarse como una brecha entre un clima relacional armónico y una cultura democrática participativa. Según Tirado y Gairín (2018), la participación activa de los estudiantes es un pilar para la construcción de una convivencia sólida y para el desarrollo de competencias ciudadanas.

El escaso protagonismo del estudiantado en la toma de decisiones también limita el desarrollo de la agencia emocional crítica descrita por Zembylas (2015), (sustentar según la tabla) pues no se les brinda el espacio para expresar sus emociones, inquietudes y propuestas desde una posición de igualdad. Además, al restringir la voz de los estudiantes, se corre el riesgo de fomentar una cultura de obediencia más que una cultura de responsabilidad moral y autónoma, como lo advierte Bisquerra (2015).

7.6.4 Colegio Santa Inés (SI25)

En la Figura 4 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Santa Inés (SI25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

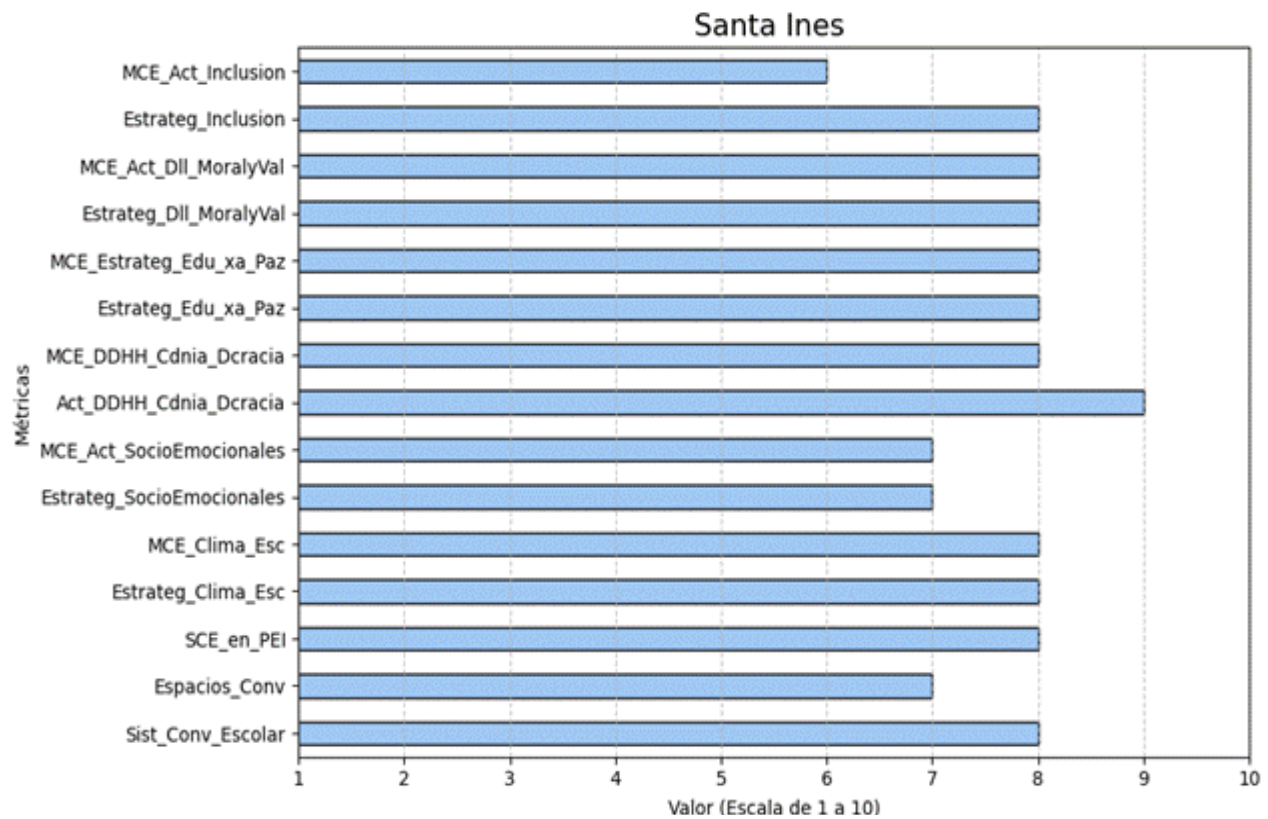


Figura 4 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Santa Inés (SI25) – (elaboración propia).

7.6.4.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por la docente orientadora de la institución, se percibe que, La respuesta indica que la convivencia en el colegio se ha visto afectada por cambios sociales más amplios, lo que sugiere que la institución no opera en un vacío. La baja tolerancia a la frustración y la presencia de ansiedad y estrés entre los estudiantes son preocupaciones significativas. Esto refleja un contexto en el que los estudiantes pueden estar lidiando con presiones externas que impactan su comportamiento y su capacidad para interactuar de manera positiva con sus compañeros. Estrategias institucionales de convivencia. El proyecto “El ambiente escolar, una

corresponsabilidad de todos” es un enfoque proactivo que busca no solo reaccionar a problemas, sino prevenirlos. La mención de un enfoque a corto, mediano y largo plazo sugiere una planificación estratégica que busca cambios sostenibles. La inclusión de todos los actores (docentes, padres, estudiantes) en el proceso es fundamental para crear un sentido de comunidad y corresponsabilidad. La elaboración de un diagnóstico inicial para identificar dificultades en las aulas es un enfoque basado en evidencia que permite a la institución abordar problemas específicos. La búsqueda de una convivencia sana a través de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía es esencial para el desarrollo de un ambiente escolar positivo.

Actividades y recursos implementados. La variedad de actividades, desde juegos hasta talleres, muestra un enfoque dinámico y adaptable. La utilización de la infraestructura del colegio para facilitar estas actividades también es un punto positivo, ya que permite un aprendizaje más interactivo y atractivo. La flexibilidad en las estrategias indica una comprensión de que no hay una solución única para los problemas de convivencia. El reconocimiento de que los cambios son graduales es realista y muestra una comprensión profunda de la naturaleza del desarrollo social y emocional. La capacidad de los estudiantes para buscar ayuda y resolver conflictos a través del diálogo es un indicador positivo de que las actividades están teniendo un impacto. La formación y sensibilización de los docentes también son cruciales para mantener un ambiente de apoyo.

Participación familiar. La importancia de involucrar a los padres en el proceso de convivencia escolar es fundamental. Los “Encuentros con Cristo” son una estrategia que combina la dimensión espiritual con la educación para la convivencia. La mención de la resistencia de algunos padres sugiere que el cambio cultural en la percepción de la educación y la convivencia puede ser un desafío, pero es esencial para el éxito del programa.

7.6.4.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Convivencia, rendimiento académico y salud mental. La conexión entre la convivencia escolar y el rendimiento académico es clara. Un ambiente emocionalmente seguro y positivo permite a los estudiantes concentrarse en su aprendizaje. La idea de que la educación no solo debe centrarse en el conocimiento académico, sino también en el desarrollo emocional, es un enfoque integral que puede preparar mejor a los estudiantes para la vida. La afirmación de que la convivencia escolar es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes resalta la necesidad de un ambiente donde se sientan aceptados y valorados. Esto es crucial para prevenir problemas de salud mental y deserción escolar.

Recepción estudiantil y evaluación. El cambio en la percepción de los estudiantes hacia las actividades de convivencia muestra que, aunque inicialmente había resistencia, la implementación de estrategias participativas ha sido efectiva. Esto sugiere que los estudiantes valoran más las actividades cuando se sienten involucrados en su diseño y ejecución. El establecimiento de un conducto regular para abordar problemas de convivencia es un enfoque estructurado que permite una respuesta rápida y efectiva. La capacitación de los docentes para manejar estas situaciones es esencial para crear un ambiente de confianza y apoyo. La evaluación mensual de los programas es una práctica importante que permite a la institución reflexionar sobre su progreso y hacer ajustes necesarios. Esto demuestra un compromiso con la mejora continua y la rendición de cuentas.

Innovaciones pedagógicas. La implementación de talleres de arte como una forma de canalizar emociones es una estrategia innovadora que puede ser muy efectiva. La conexión entre el arte y el desarrollo emocional es bien reconocida, y la propuesta de utilizarlo como herramienta para mejorar la convivencia es un enfoque valioso.

7.6.4.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Colegio Santa Inés evidencia una convivencia escolar en la que predominan el respeto y la tranquilidad. Las respuestas reflejan una percepción general de armonía en el ambiente escolar, lo cual está alineado con el concepto de clima emocional positivo propuesto por Reyes et al. (2012). Este clima permite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje en un entorno de confianza y apoyo mutuo. No obstante, el análisis cualitativo revela ciertos retos importantes en la dimensión de la participación estudiantil. Aunque existe un ambiente respetuoso, la voz de los estudiantes en procesos decisorios institucionales parece limitada. Este hallazgo es especialmente relevante si se contrasta con las propuestas de Tirado y Gairín (2018), quienes advierten que la construcción de una cultura democrática escolar implica el ejercicio activo de la participación en normas, proyectos, reglamentos y decisiones escolares. Además, la inclusión, aunque valorada positivamente, se presenta más como una idea deseable que como una práctica efectiva. Desde la perspectiva de Carbonell (2015), una escuela verdaderamente inclusiva no solo promueve la aceptación, sino que garantiza mecanismos para que todos los estudiantes participen activamente sin barreras de origen, cultura, diversidad funcional o identidad.

7.6.4.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

En términos de educación emocional, las respuestas sugieren una institucionalización incipiente de estas prácticas ya que, aunque hay respeto, el análisis no evidencia claramente un abordaje pedagógico estructurado sobre competencias emocionales. Bisquerra (2021) subraya que la educación emocional requiere un tratamiento sistemático, intencionado y transversal, que vaya más allá de la resolución de conflictos y se centre también en la conciencia, la autonomía emocional y la alfabetización emocional. Desde la mirada crítica de Zembylas (2015), podríamos decir que si bien el entorno no es conflictivo, tampoco se evidencian una promoción con claridad de las emociones que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico que permitan a los estudiantes cuestionar la realidad social, participar activamente y desarrollar conciencia ciudadana, fortalecer la participación estudiantil a través de espacios institucionalizados como los gobiernos escolares o los consejos estudiantiles, en lo que se percibe, se puede implementar programas estructurados de educación emocional, integrados al currículo y adaptados a las características del estudiantado, tal como lo plantean Bisquerra (2021) y Reyes et al. (2012).

7.6.5 Colegio La Linda (LL25)

En la Figura 5 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Linda (LL25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

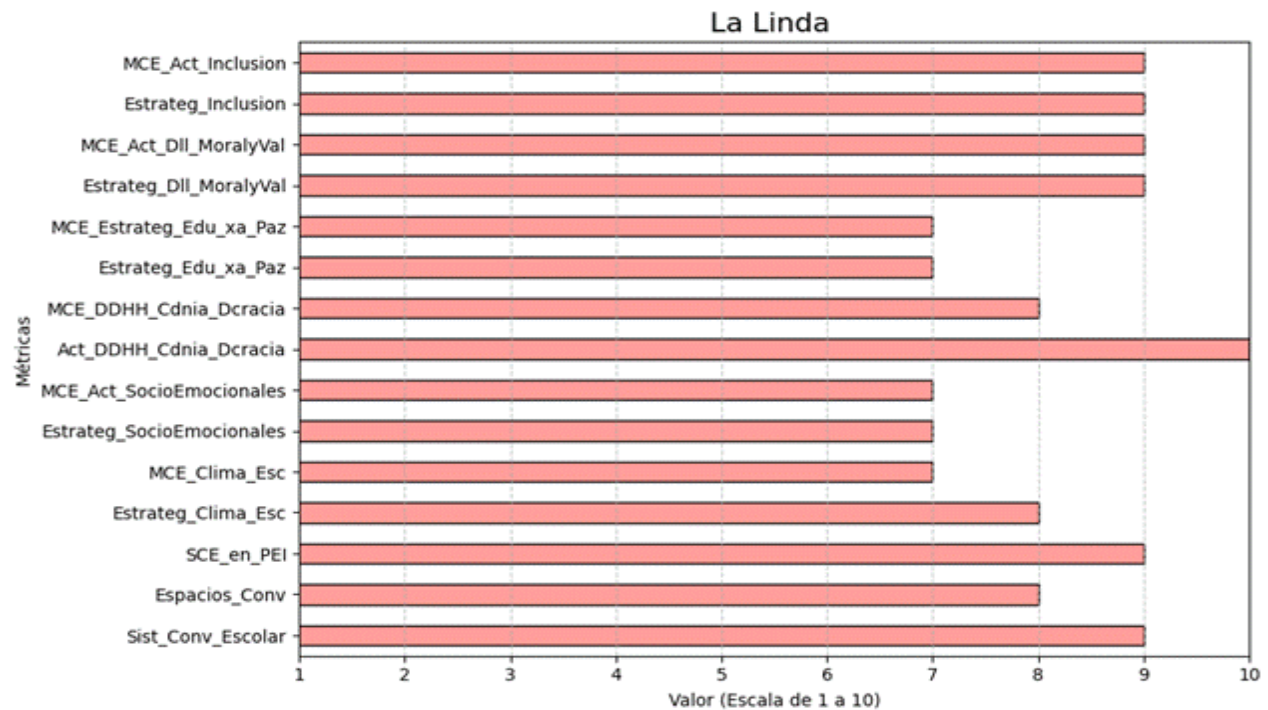


Figura 5 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Linda (LL25) – (elaboración propia).

7.6.5.1Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Descripción general de la convivencia escolar. La convivencia escolar en la IE La Linda se describe positivamente, con un enfoque colaborativo y participativo. Aunque aún existen desafíos en conflictos interpersonales, estos se manejan activamente mediante programas que promueven valores fundamentales como el respeto y la empatía.

Actividades y metodologías implementadas. Se realizan semanalmente y en ocasiones especiales, actividades de convivencia escolar, destacando un fuerte compromiso preventivo más que reactivo. La periodicidad alta permite intervenir antes de que los conflictos escalen, La selección de contenidos de las actividades, se basa en diagnósticos de necesidades específicas

realizadas con apoyo de directores de grupo, buscando fortalecer especialmente competencias emocionales y habilidades para resolver conflictos, La institución implementa métodos prácticos y dinámicos como talleres grupales, dinámicas lúdicas, juegos cooperativos y proyectos comunitarios. Se destaca la importancia de la observación constante por parte de los docentes para intervenir oportunamente ante situaciones conflictivas.

Resultados y avances observados. Se han reportado mejoras importantes en habilidades sociales, especialmente en la capacidad para resolver conflictos y disminuir conductas disruptivas. La institución reconoce un cambio positivo en la forma en que los estudiantes afrontan situaciones difíciles, pasando de reacciones agresivas inmediatas hacia un enfoque reflexivo y dialogante.

Participación de las familias. Los padres se integran mediante talleres, reuniones, y actividades colaborativas, promoviendo que extiendan estas estrategias al hogar. Sin embargo, su implicación se intensifica cuando surgen conflictos puntuales, destacando la necesidad de compromisos firmados como mecanismo de seguimiento conjunto.

7.6.5.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Convivencia y rendimiento académico. La entrevistada afirma una correlación positiva entre una mejor convivencia y un rendimiento académico más favorable. Señala que un ambiente armónico facilita una mayor concentración, colaboración y disposición para aprender, aunque resalta especialmente el impacto en el desarrollo personal integral por encima de los resultados estrictamente académicos.

Respuesta estudiantil. La convivencia escolar es fundamental para la formación integral, fomentando no solo habilidades sociales y emocionales, sino preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y empáticos en contextos más amplios, la respuesta es generalmente positiva, destacando entusiasmo y participación activa. Se reconoce que algunos estudiantes requieren motivación adicional, lo que implica que las actividades deben adaptarse continuamente para ser atractivas y efectivas, especialmente en casos de timidez o resistencia.

La institución maneja las dificultades mediante protocolos claros, utilizando estrategias como mediación, acuerdos restaurativos y rutas específicas de atención según la gravedad de cada caso. Mantienen abierta la comunicación constante con las familias, facilitando un abordaje integral y coordinado, la evaluación de estos programas es colaborativa y continua, realizándose principalmente mediante diálogos internos y reuniones del comité de convivencia, se revisan

periódicamente los aspectos que funcionan y los que deben mejorarse, aunque aún podrían desarrollarse métodos más sistemáticos para medir el impacto.

Cambios significativos. La entrevistada resalta especialmente los cambios visibles en el respeto mutuo entre estudiantes, indicando que, aunque los cambios parecen pequeños, son claramente perceptibles en el día a día. La experiencia significativa es precisamente este cambio gradual hacia relaciones más positivas y empáticas entre estudiantes.

7.6.5.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Colegio La Linda presenta un perfil institucional que revela fortalezas importantes en términos de respeto y clima armónico entre los diferentes actores escolares. El ambiente descrito sugiere una estructura que valora el respeto, la escucha y la tranquilidad, características que concuerdan con el concepto de “clima emocional positivo” de Reyes et al. (2012). Este entorno contribuye al bienestar emocional y al compromiso académico del estudiantado.

Sin embargo, un análisis más profundo permite identificar ciertas limitaciones en la dimensión participativa y en el desarrollo de una cultura democrática escolar. Aunque se menciona que los conflictos se resuelven mayoritariamente a través del diálogo, no se evidencia de forma sólida la implementación de mecanismos institucionalizados de participación del estudiantado. Según Tirado y Gairín (2018), la participación estudiantil activa es fundamental para la consolidación de una cultura democrática en los entornos escolares. La ausencia de este componente puede traducirse en una convivencia pacífica, pero pasiva, en la que los estudiantes asumen un rol receptivo más que propositivo.

Desde el enfoque de Zembylas (2015), esta pasividad puede estar indicando una carencia de agencia emocional crítica. Es decir, los estudiantes no sólo deben sentirse escuchados, sino también empoderados para cuestionar, proponer y transformar las dinámicas escolares. Un entorno emocionalmente estable pero carente de criticidad puede derivar en una paz aparente, sin justicia ni equidad reales, lo que contraviene los principios de una educación emancipadora y crítica.

7.6.5.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

En cuanto a la inclusión, los resultados muestran una actitud positiva hacia la diversidad, pero con posibles áreas de mejora en términos de prácticas efectivas. Carbonell (2015) enfatiza que la inclusión no es solo aceptar al otro, sino garantizar que todas las diferencias sean reconocidas, valoradas y respetadas desde una perspectiva pedagógica. Es decir, una verdadera inclusión se

manifiesta no sólo en el discurso, sino en los actos, en las adaptaciones curriculares, en la accesibilidad y en la equidad de oportunidades.

Asimismo, la institución parece no contar con una estrategia clara de educación emocional integrada al currículo. Aunque se identifican prácticas de respeto y diálogo, Bisquerra (2021) advierte que la educación emocional no debe ser asumida de forma implícita, sino mediante programas específicos, sostenidos y articulados, que favorezcan la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocional.

7.6.6 Colegio La Sultana (LS25)

En la Figura 6 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Sultana (LS25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

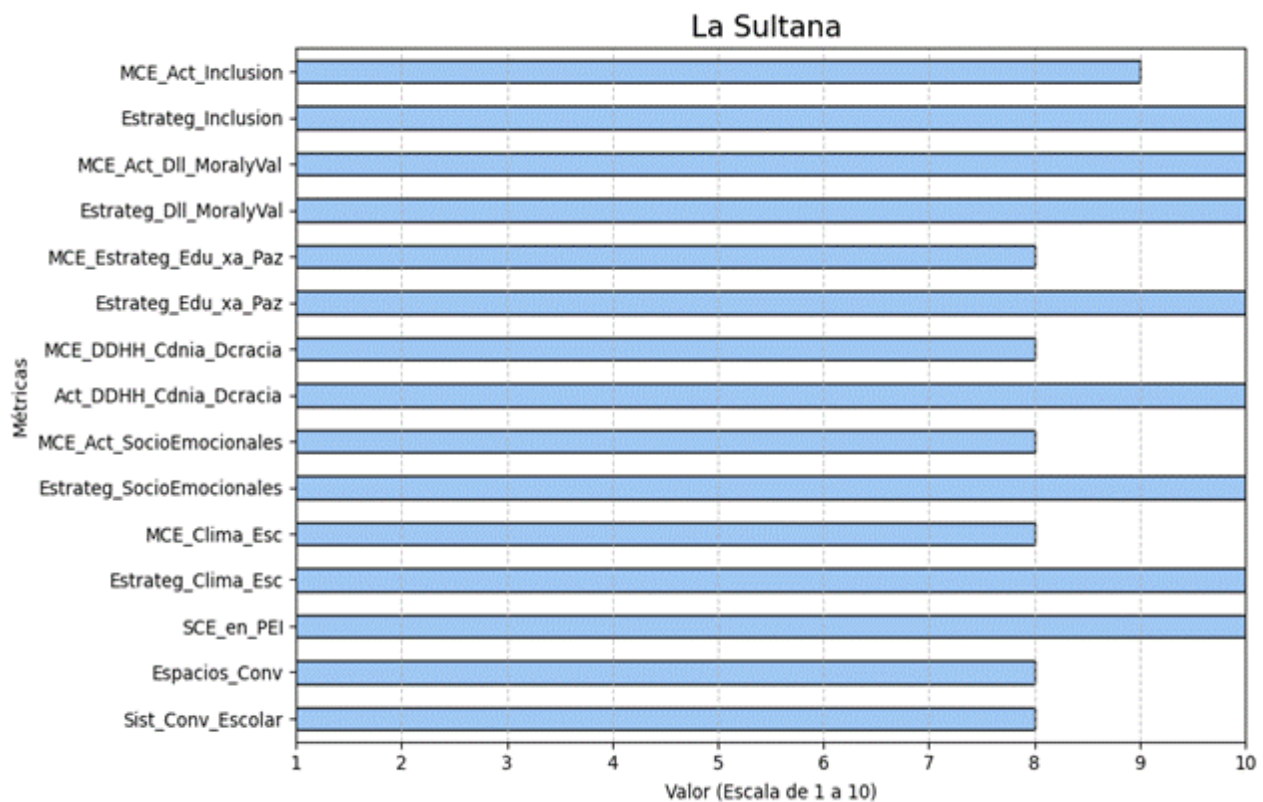


Figura 6 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio La Sultana (LS25) – (elaboración propia).

7.6.6.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Diagnóstico inicial y crítica institucional. La persona entrevistada percibe la convivencia escolar como precaria. Identifica problemas estructurales en la actitud y el comportamiento de directivos y docentes, destacando que el ejemplo de los adultos afecta directamente a los estudiantes. Hace una crítica importante a la resistencia de algunos docentes hacia prácticas más humanas y emocionales, cuestionando la educación tradicional basada únicamente en resultados académicos y autoridad vertical. Resalta una necesidad urgente de incorporar un enfoque emocional y humanístico.

Estrategias y metodologías aplicadas. Aunque no existe una estructura consolidada, la entrevistada está iniciando esfuerzos importantes para implementar encuentros mensuales de convivencia escolar. Destaca el uso de métodos participativos e incógnitos para facilitar la expresión honesta de los estudiantes. Sin embargo, hay desafíos logísticos debido a la diversidad del contexto escolar (diferentes sedes), lo que requiere adaptaciones específicas a cada grupo; resalta la importancia de adaptar las actividades según las necesidades reales detectadas en cada grupo, demostrando sensibilidad contextual, utiliza ejemplos prácticos donde ajusta contenidos para atender problemas inmediatos (por ejemplo, acoso escolar). Esto evidencia una aproximación pragmática y eficaz al abordar conflictos reales y específicos, emplea una metodología vivencial e inclusiva, iniciando con dinámicas para fomentar el reconocimiento individual y colectivo, seguido de sensibilización legal y emocional.

Innovaciones pedagógicas y cambios observados. Utiliza el diálogo socrático para promover reflexiones críticas y autónomas en lugar de imponer prohibiciones rígidas. Esta estrategia ha sido positiva para lograr cambios significativos en la mentalidad estudiantil, ya que promueve la introspección y el autoconocimiento, tanto a nivel personal como emocional. Identifica claramente cambios positivos, como el desarrollo de habilidades para disculparse y reconocer errores. Critica de manera constructiva a los docentes que no valoran estos avances, sugiriendo una desconexión entre las expectativas adultas y la realidad emocional de los niños. Se percibe que, aunque los cambios puedan parecer mínimos, tienen un profundo valor educativo y humano.

Participación familiar. Expresa una fuerte crítica a la falta de compromiso e interés familiar en los temas educativos. La entrevistada resalta el gran desafío de lograr un trabajo conjunto con las familias, debido a la resistencia cultural y a la percepción errónea sobre las responsabilidades

educativas. Señala de manera explícita cómo los problemas familiares afectan directamente el comportamiento escolar y cómo los padres necesitan asumir más responsabilidades. Impacto académico y convivencial. La entrevistada admite que es temprano para evaluar claramente el impacto académico. Sin embargo, reconoce avances significativos en aspectos convivenciales y emocionales, destacando cómo estos cambios personales y sociales son indicadores importantes del éxito educativo integral, más allá del rendimiento académico tradicional. Afirma categóricamente la importancia absoluta de la convivencia escolar, asociándola con el desarrollo de mejores seres humanos capaces de relacionarse con respeto y dignidad.

Recepción estudiantil. Critica la falta de conciencia institucional y docente, expresa satisfacción por la buena acogida de los estudiantes hacia las actividades propuestas. Atribuye la respuesta positiva a la metodología participativa y al enfoque emocional que aplica, contrastando notablemente con métodos tradicionales menos efectivos, como las conferencias magistrales.

7.6.6.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

La relevancia fundamental de la convivencia como eje del desarrollo humano integral, describe claramente el proceso escalonado que sigue la institución (desde diálogo informal hasta activar rutas formales de atención), destacando un enfoque responsable y formal frente a conflictos graves. Sin embargo, también evidencia la complejidad y la limitación inherente a estos procesos cuando no se cumplen acuerdos previos. Actualmente, reconoce que la evaluación es un área pendiente. La entrevistada admite que la institución no cuenta todavía con herramientas sistemáticas para evaluar estas intervenciones, aunque ya planea implementar mecanismos para medir la percepción estudiantil y ajustar futuras actividades según los resultados obtenidos.

7.6.6.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Colegio La Sultana refleja un entorno escolar caracterizado por un respeto constante entre los miembros de la comunidad educativa. Las respuestas evidencian que las normas son bien conocidas y generalmente respetadas, lo cual es un indicador positivo de convivencia estructurada. Desde la perspectiva de Reyes et al. (2012), este tipo de ambientes propicia un clima emocional favorable que fortalece el vínculo pedagógico y reduce los niveles de ansiedad en el aula.

Sin embargo, el análisis más profundo muestra que la participación de los estudiantes en decisiones escolares y su implicación en el desarrollo de una cultura democrática es aún limitada. Se percibe una convivencia más normativa que participativa. Tirado y Gairín (2018) advierten que, para avanzar hacia una auténtica cultura democrática escolar, es fundamental redistribuir el poder

y promover mecanismos institucionales de participación estudiantil que vayan más allá del cumplimiento de normas.

7.6.6.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Respecto a la inclusión, las respuestas evidencian una visión positiva de la diversidad. No obstante, la inclusión parece abordarse desde una perspectiva de tolerancia más que de transformación. Para Carbonell (2015), la inclusión real se logra cuando la escuela adapta su estructura, currículo y cultura para que todos los estudiantes, sin excepción, se sientan parte activa de la comunidad.

En el ámbito emocional, si bien hay referencias a la escucha activa y al respeto, no se explicita una estrategia de educación emocional estructurada. De acuerdo con Bisquerra (2021), la educación emocional debe formar parte del proyecto educativo institucional y estar integrada en todas las áreas del currículo, de modo que fortalezca habilidades como la empatía, la regulación emocional y la resiliencia.

Desde la mirada crítica de Zembylas (2015), el Colegio La Sultana podría estar promoviendo una paz escolar “superficial”, basada en el control conductual más que en una transformación relacional. Se recomienda avanzar hacia un enfoque que estimule el pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión sobre las emociones colectivas, especialmente en relación con temas como la justicia, la equidad y la convivencia.

7.6.7 Colegio Adolfo Hoyos Ocampo (AH25)

En la Figura 7 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Adolfo Hoyos Ocampo (AH25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

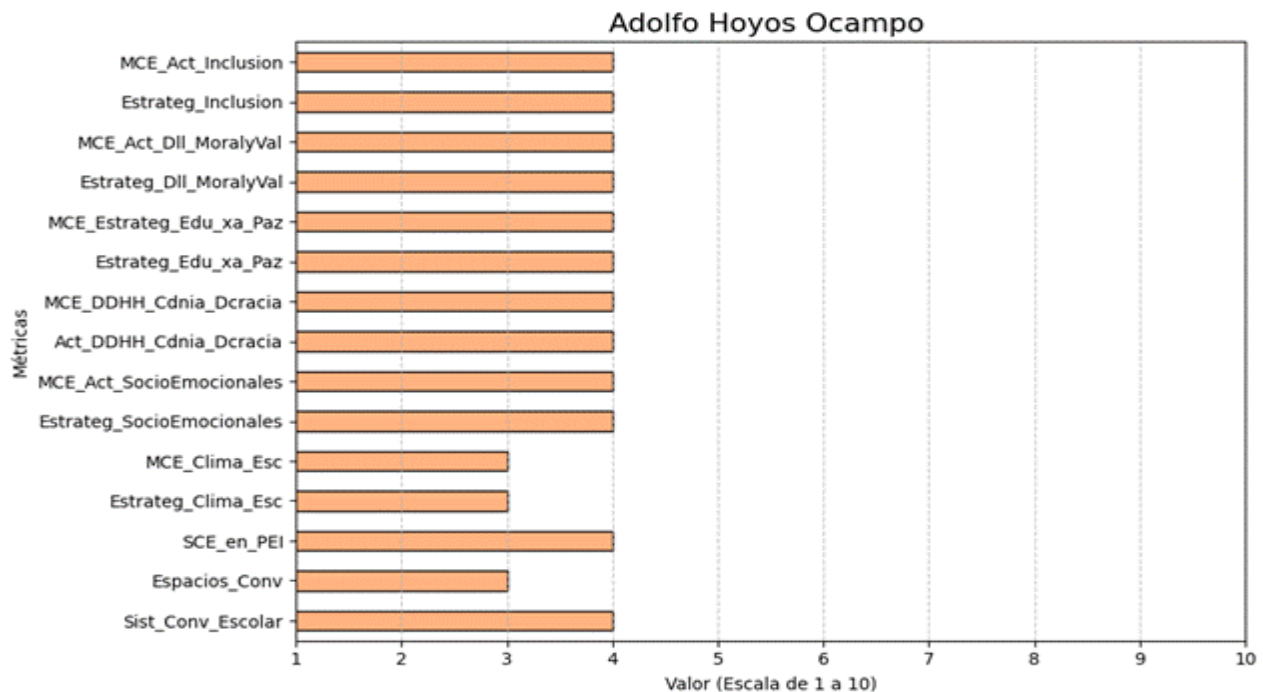


Figura 7 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Colegio Adolfo Hoyos Ocampo (AH25) – (elaboración propia).

7.6.7.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Diagnóstico inicial y percepción crítica. La percepción del entrevistado sobre la convivencia escolar es crítica y preocupante, identifica un ambiente precario que se origina desde los mismos docentes y administrativos, quienes deberían ser modelos ejemplares para los estudiantes. Señala la gravedad de la normalización de comportamientos negativos como “burlas” o “comentarios de pasillo”, enfatizando que las actividades aún no formalizadas oficialmente (conversatorios o diálogos de paz), cuyo objetivo principal es mejorar la convivencia escolar mediante métodos participativos.

Estrategias y metodologías aplicadas. Estos espacios, realizados aproximadamente de manera mensual, buscan generar diálogos abiertos, permitiendo que los estudiantes expresen de forma anónima sus preocupaciones, facilitando así la sinceridad y la reflexión, pero no existe una

planificación rígida del contenido; la elección se basa en las necesidades específicas de cada grupo o contexto, lo cual demuestra flexibilidad y sensibilidad hacia las particularidades de cada entorno escolar. Este enfoque ha permitido abordar efectivamente temas críticos, como acoso escolar, adaptándose en tiempo real a las circunstancias que emergen durante las actividades.

Se destacan estrategias innovadoras y creativas como el “bingo de gustos” que permite reconocer puntos comunes entre los estudiantes, promoviendo la empatía. Además, se utilizan técnicas como la sensibilización desde la normatividad (por ejemplo, explicando implicaciones legales del acoso escolar), así como el diálogo socrático para fomentar pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes.

Cambios observados y valoración. Aunque reconoce que los cambios no siempre son visibles para otros actores educativos (docentes, padres), Adolfo destaca casos específicos que muestran avances importantes en habilidades sociales, especialmente en la capacidad de pedir disculpas y reflexionar sobre errores personales. Considera estos cambios cruciales, aunque no siempre sean reconocidos ni valorados adecuadamente por otros actores educativos.

Participación familiar y retos. Reconoce limitaciones significativas en cuanto al compromiso familiar. Aunque se intenta involucrar a los padres mediante diagnósticos previos para abordar temas relevantes, persiste una desconexión y falta de comprensión de responsabilidades compartidas en la formación integral. Identifica, además, problemas serios en estilos de crianza y dificultades en la comunicación efectiva entre la escuela y el hogar.

7.6.7.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Convivencia, rendimiento académico y formación integral. Manifiesta dudas sobre impactos directos inmediatos en el rendimiento académico, aunque observa efectos indirectos en la mejora del clima escolar y emocional. Considera que la formación integral trasciende la estricta medición académica y valora aspectos como cortesía, respeto y bienestar emocional como fundamentales.

Para Adolfo Hoyos, la convivencia escolar es vital para el desarrollo integral del estudiante, expresa que formar mejores seres humanos repercute directamente en un ambiente más positivo y productivo para todos los actores educativos.

Respuesta estudiantil y procesos de resolución de conflictos. La respuesta estudiantil ha sido generalmente positiva, señala que cuando las actividades son dinámicas, participativas y

coherentes con las realidades juveniles, los estudiantes participan activamente. Considera esencial la creación de ambientes donde se elimine la necesidad de imponer disciplina autoritariamente.

Se trata de dar solución a los conflictos mediante un sistema escalonado (diálogo directo, comité de convivencia, activación de rutas) que, aunque funcional en teoría, evidencia retos significativos en su implementación práctica. Se destaca la importancia de procesos restaurativos grupales frente a conflictos colectivos.

Evaluación. Refiere además que su proceso de evaluación de las actividades de convivencia escolar, están en proceso inicial de evaluación formal. La necesidad de evaluar percepciones y resultados es un punto crítico en desarrollo, señalando como área de mejora importante en su estrategia educativa.

7.6.7.3 Interpretación desde la literatura académica.

En el Colegio Adolfo Hoyos Ocampo se observa un entorno donde predomina la cortesía, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia. Este tipo de clima emocional, como lo argumentan Reyes et al. (2012), favorece el aprendizaje y la estabilidad socioemocional del estudiantado, al crear un espacio donde los vínculos y la comunicación fluyen con respeto.

No obstante, uno de los elementos críticos detectados es la escasa participación estudiantil en los procesos institucionales. Aunque hay tranquilidad, se percibe un enfoque centrado en la disciplina más que en la construcción de ciudadanía. Tirado y Gairín (2018) alertan que este tipo de dinámicas limita la formación de estudiantes activos, críticos y corresponsables con su entorno.

En términos de inclusión, las percepciones indican aceptación y buena disposición hacia la diversidad. Sin embargo, desde la perspectiva de Carbonell (2015), la inclusión debe implicar acciones concretas como ajustes razonables, formación docente y estructuras que garanticen equidad real para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

7.6.7.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

En lo relacionado con la educación emocional, aunque hay manifestaciones de buena convivencia, el colegio no parece contar con un plan institucional que integre de forma sistemática las competencias emocionales. Bisquerra (2021) insiste en que la educación emocional no puede reducirse a situaciones espontáneas o correctivas, sino que debe integrarse con intencionalidad educativa.

Desde el enfoque de Zembylas (2015), el colegio podría beneficiarse al promover una pedagogía de la incomodidad, que permita a los estudiantes reflexionar críticamente sobre sus

emociones frente a conflictos, desigualdades y tensiones sociales. Esta agencia emocional crítica es esencial para una educación transformadora y ciudadana.

7.6.8 Liceo Mixto Sinaí (LMS25)

En la Figura 8 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Liceo Mixto Sinaí (LMS25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

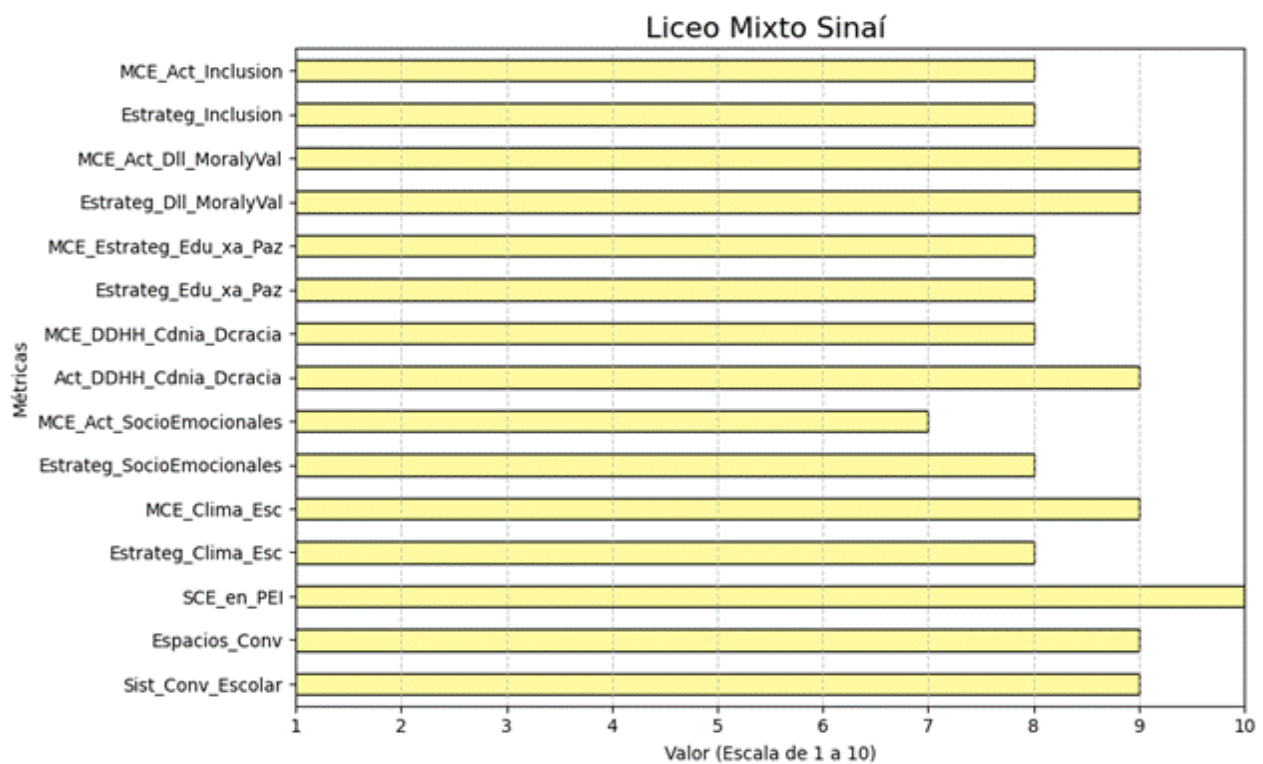


Figura 8 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar –Liceo Mixto Sinaí (LMS25) – (elaboración propia).

7.6.8.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Contexto social e histórico. El entrevistado presenta un contexto histórico crítico marcado por vulnerabilidad social y conflictos graves, especialmente las “fronteras invisibles”, conflictos internos que afectaban significativamente la convivencia. Se reconoce una evolución, pasando de situaciones violentas graves a un entorno más controlado gracias al trabajo articulado con

instituciones externas (ICBF, policía) y la aplicación estricta del manual de convivencia. Expresa que el contexto social del entorno condiciona mucho el ambiente escolar y la dinámica interna.

Estrategias institucionales de convivencia. La institución aplica actividades en torno a la mejora de la convivencia escolar diariamente, con una estrategia integral y continua que involucra a docentes, estudiantes y familias. Destacan procesos estructurados como mediaciones, restauración, y aplicación del reglamento. Existe una estrategia definida para manejar situaciones conflictivas, especialmente agresiones físicas o verbales. La convivencia no es vista como actividades aisladas, sino como una práctica continua y transversal. Se observa una planificación estratégica clara, fundamentada en la misión, visión institucional, y marco legal vigente (Ley 1620, Código de Infancia y Adolescencia). El enfoque basado en valores institucionales y prevención refleja un fuerte compromiso institucional hacia un proceso educativo integral que respeta derechos y obligaciones.

7.6.8.2 Protocolos, evaluación y articulación institucional.

Estrategias preventivas y restaurativas. La institución emplea estrategias altamente prácticas y preventivas. Hay un fuerte énfasis en educar sobre responsabilidad penal, consecuencias legales y prevención del delito. Se apoyan en actividades que implican directamente a estudiantes y familias, incluyendo talleres vivenciales, mediación, reparación de daños, y acompañamiento de autoridades externas. Esto ha logrado transformar significativamente el ambiente escolar, reduciendo conflictos de manera considerable.

Resultados y cambios observados. Los cambios descritos son notablemente positivos y visibles: reducción significativa en riñas y agresiones, aumento de tolerancia, capacidad para manejar emociones, y resolución pacífica de conflictos. Se destaca especialmente la mejora en las habilidades sociales y emocionales, lo que indica un impacto efectivo de las intervenciones en la conducta estudiantil y en el ambiente general del colegio.

Participación familiar. El entrevistado recalca un trabajo activo y constante con las familias. Hay un esfuerzo importante por sensibilizar y responsabilizar a los padres, brindándoles formación continua sobre normas y procedimientos escolares, mediaciones conjuntas y pautas positivas para crianza. Esta estrategia integral refuerza la idea de que la convivencia escolar efectiva requiere participación familiar constante.

Impacto postpandemia y desarrollo integral. Subraya el impacto emocional postpandemia, destacando la convivencia como clave para reconstruir relaciones humanas perdidas, y enfatizando

la necesidad de recuperar interacciones sociales saludables en la escuela. Reconoce que el desarrollo integral trasciende lo académico e incluye atención emocional y social del estudiante, abordando explícitamente la importancia de la empatía, la tolerancia, y la gestión emocional.

Participación estudiantil. Hay una alta participación de los estudiantes ya que se resalta la receptividad, dinamismo, liderazgo emergente y compromiso activo de los estudiantes, lo que evidencia una participación efectiva, motivada por la calidad y relevancia de las actividades propuestas. Esto sugiere que la metodología participativa y contextualizada empleada por la institución es adecuada y efectiva.

Atención a conflictos. La institución posee un sistema estructurado y eficiente de atención a conflictos, con un enfoque restaurativo y participativo claro: recepción formal de quejas, mediaciones estructuradas, reparaciones simbólicas y materiales, y seguimiento exhaustivo. Se destaca una atención inmediata y la participación efectiva de diversos actores educativos y externos. Esto genera confianza y seguridad en la comunidad escolar.

Evaluación institucional. Se aplican métodos variados y formales de evaluación institucional anuales. La institución implementa entrevistas individuales y grupales, testimonios directos, y encuestas. Estas prácticas permiten obtener retroalimentación directa, medir efectividad, y ajustar procesos continuamente, demostrando una gestión institucional comprometida y adaptativa.

7.6.8.3 Interpretación desde la literatura académica.

El Liceo Mixto Sinaí, Presenta un perfil institucional donde se destacan valores de respeto, compromiso y armonía en las relaciones interpersonales, particularmente entre docentes y estudiantes. La comunidad educativa parece contar con normas claras y una cultura del diálogo que permite resolver conflictos de manera pacífica. Este componente es clave según Reyes et al. (2012), quienes sostienen que un clima emocional favorable no solo mejora la convivencia, sino también potencia la motivación y el rendimiento académico.

Las respuestas también reflejan un reconocimiento a la diversidad, así como una disposición a incluir diferentes voces y perspectivas. Sin embargo, el análisis textual revela que estas prácticas aún no han sido sistematizadas en un modelo de inclusión consolidado. Como plantea Carbonell (2015), “una verdadera inclusión no debe limitarse a la aceptación o tolerancia, sino avanzar hacia la transformación de la cultura institucional para que todas las personas participen plenamente, en condiciones de equidad y sin barreras.

En cuanto a la participación estudiantil, el Liceo muestra una intención de incorporar a los estudiantes en algunas dinámicas de convivencia y actividades escolares, pero sin una estructura firme o mecanismos establecidos que garanticen dicha participación en la toma de decisiones. Tirado y Gairín (2018) insisten en que “la democracia escolar requiere no solo intenciones, sino estructuras deliberativas, como consejos estudiantiles activos, asambleas escolares y reglamentos co-construidos.”

Respecto a la educación emocional, se identifica un ambiente de escucha y cordialidad, pero aún no se describe la existencia de programas formales ni lineamientos institucionales sobre competencias socioemocionales. Como subraya Bisquerra (2021), “una educación emocional efectiva debe estar planificada, contar con objetivos claros y formar parte del currículo, de modo que se aborden habilidades como la empatía, la gestión emocional, la toma de decisiones responsable y las habilidades de relación interpersonal.”

Desde una mirada crítica, Zembylas (2015) invitaría a pensar si este entorno de “buena convivencia” podría estar omitiendo espacios para que los estudiantes enfrenten emocionalmente situaciones complejas como la injusticia, la exclusión o el conflicto. La pedagogía de la incomodidad propone precisamente utilizar estos momentos para generar agencia emocional crítica, cuestionar las normas y contribuir a la transformación social desde la escuela.

7.6.8.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Síntesis y proyección. En síntesis, el Liceo Mixto Sinaí exhibe un ambiente escolar pacífico y respetuoso, con potencial para el fortalecimiento institucional a través de:

La implementación de un programa integral de educación emocional, transversal al currículo.

La consolidación de una política de inclusión con acciones afirmativas claras.

La generación de estructuras de participación estudiantil auténtica, que habiliten el liderazgo juvenil y la cultura democrática.

7.6.9 Institución Educativa San Jorge (SJ25)

En la Figura 9 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Institución Educativa San Jorge (SJ25) – (elaboración propia)., se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

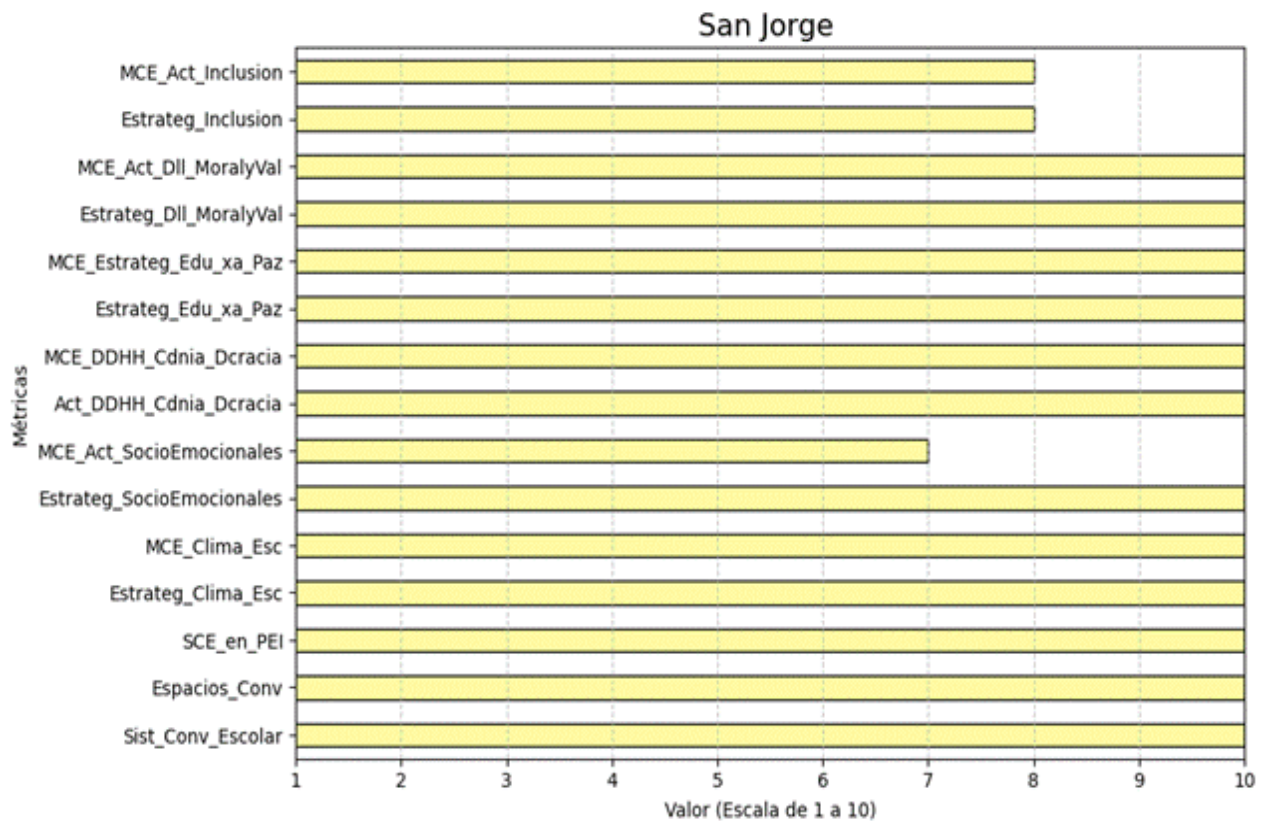


Figura 9 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Institución Educativa San Jorge (SJ25) – (elaboración propia).

7.6.9.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Diagnóstico inicial y contexto familiar. El entrevistado considera la convivencia escolar en un momento crítico, influenciada directamente por cambios culturales y familiares, en especial por padres más permisivos y menos comprometidos en el acompañamiento efectivo.

En cuanto al relacionamiento entre docentes y estudiantes se reconoce un distanciamiento, pero se mantienen relaciones armónicas y de afecto. Esto evidencia una percepción crítica sobre el

contexto familiar actual, mostrando una comprensión clara de que la escuela enfrenta desafíos externos profundos que impactan directamente en la convivencia interna.

Estrategias institucionales de convivencia. La institución presenta una estructura sólida y continua para trabajar la convivencia escolar, resaltando programas como “El aula como zona franca de paz”, actividades mensuales y un fuerte trabajo transversal preventivo, desde el ingreso diario al colegio hasta actividades específicas en aula. Este enfoque indica una integración efectiva y constante de actividades convivenciales, privilegiando un contacto directo y cercano con los estudiantes para identificar tempranamente posibles conflictos.

La elección de contenidos es estratégica y consensuada, considerando las necesidades reales identificadas por el consejo académico y directivo. Se destacan temáticas alineadas con la formación integral, orientadas a enfrentar situaciones reales emergentes en la comunidad escolar, esto muestra una clara intención pedagógica y un compromiso institucional para mejorar continuamente la convivencia.

Estrategias pedagógicas y metodológicas. Utilizan diversas estrategias, desde dinámicas reflexivas hasta intervenciones pedagógicas en respuesta a conflictos específicos. Se enfatiza fuertemente la prevención, el diálogo constante (zonas francas de paz) y estrategias internas como los comités de aula y mediación, destacando especialmente la confidencialidad y anonimato para reportar situaciones potenciales. Esta metodología refleja un manejo efectivo y preventivo del conflicto escolar, con alta participación estudiantil.

Aunque el entrevistado admite que percibir cambios internos es complejo, reconoce mejoras notables en el posicionamiento institucional, reflejadas en comportamientos positivos y en la reputación externa de los estudiantes. Señala explícitamente que estos cambios son resultado de un proceso colectivo sostenido, demostrando un impacto real en la actitud y comportamiento de los estudiantes.

Participación familiar. La institución tiene un proceso altamente estructurado para integrar a las familias, particularmente en casos críticos con seguimiento muy estricto. Aplican estrategias efectivas y obligatorias para involucrar a los padres, incluyendo escuelas familiares con consecuencias progresivas ante la ausencia. Este método asegura mayor compromiso familiar, aunque implica esfuerzos significativos por parte del colegio.

Convivencia y rendimiento académico. Se evidencia una clara relación entre la mejora en convivencia y el rendimiento académico. El entrevistado destaca específicamente el mejoramiento

significativo del colegio en pruebas externas (SABER), vinculándolo directamente con las acciones de convivencia escolar realizadas a lo largo de los años, demostrando así que la estabilidad emocional y social impacta directamente en resultados académicos.

Enfoque integral de formación. El entrevistado subraya que la convivencia escolar es fundamental para formar buenos ciudadanos y personas integrales, más allá de la adquisición exclusiva de conocimientos académicos. Se muestra crítico ante un sistema educativo y social que privilegia resultados académicos sobre valores éticos y humanos, recalcando que es esencial formar personas con sólidos principios éticos.

Los estudiantes son descritos como altamente receptivos, especialmente frente a docentes reconocidos por su autoridad ética, basada en el ejemplo personal y en la coherencia entre discurso y acción, enfatiza la importancia de que la autoridad sea auténtica, clara y respetuosa, no basada en el poder coercitivo, sino en el liderazgo moral y afectivo del maestro.

7.6.9.2 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Protocolos de atención y evaluación. La institución maneja conflictos siguiendo claramente el protocolo legal (Ley 1620), promoviendo primero la mediación y diálogo con docentes en conflictos menores, y escalando cuando es necesario. Subraya la importancia de trabajar desde la comprensión y el respeto al debido proceso, buscando siempre el crecimiento personal del estudiante más que sanciones, aunque reconoce dificultades derivadas del contexto familiar complejo.

La evaluación institucional es sistemática y continua, incluyendo retroalimentación semanal y ajustes inmediatos. Adicionalmente, la evaluación actitudinal dentro del sistema académico regular muestra la importancia que da la institución al comportamiento y convivencia. Utilizan herramientas sencillas pero efectivas (registros de comportamiento, asistencia, puntualidad), mostrando un seguimiento cuidadoso y constante del comportamiento estudiantil.

7.6.9.3 Interpretación desde la literatura académica.

La Institución Educativa San Jorge destaca por mostrar un ambiente escolar donde predominan el respeto, la cordialidad y un trato equitativo entre docentes y estudiantes. Este tipo de relaciones se relaciona con lo que Reyes et al. (2012) denominan como un “clima emocional positivo”, esencial para el bienestar del estudiantado y la creación de un entorno propicio para el aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacables del San Jorge es la percepción de cercanía emocional entre docentes y estudiantes, lo cual sugiere una gestión emocional empática y efectiva. Esta cualidad resulta clave en el marco de la educación emocional, pues, como señala Bisquerra (2021), “un vínculo emocional saludable entre educadores y alumnos facilita la regulación emocional, reduce conflictos y potencia el desarrollo integral del estudiante.”

No obstante, pese a esta buena disposición afectiva, el análisis evidencia una falta de mecanismos institucionales claros que fortalezcan la participación estudiantil en decisiones relevantes para la vida escolar. La participación parece estar más basada en la buena voluntad de los adultos que en estructuras formales. Tirado y Gairín (2018) argumentan que “una cultura democrática sólida se construye cuando la participación del alumnado es estructurada, continua y vinculante, permitiendo a los jóvenes ejercer su ciudadanía desde el espacio escolar.”

En cuanto a la inclusión, el San Jorge expresa valores y prácticas de aceptación de la diversidad, pero aún no articula una política de inclusión con acciones pedagógicas concretas. Desde el enfoque de Carbonell (2015), “se requiere más que una disposición ética: es necesario transformar el currículo, los procesos de evaluación y las estrategias didácticas para garantizar equidad real.”

7.6.9.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Por otro lado, si bien se reconoce que la resolución de conflictos se da por medio del diálogo, no se menciona la existencia de programas de mediación escolar, gestión restaurativa o educación para la paz. Ríos González (2020) enfatiza la importancia de incorporar estos componentes para construir una “cultura escolar pacífica”, basada no sólo en la ausencia de violencia, sino también en la justicia, la solidaridad y el reconocimiento del otro.

Desde la perspectiva crítica de Zembylas (2015), el colegio muestra un escenario de “estabilidad emocional” que puede invisibilizar conflictos latentes o desigualdades no abordadas. La pedagogía de la incomodidad invita precisamente a cuestionar esas zonas de confort para fomentar una agencia emocional crítica, especialmente frente a temas como la discriminación, el poder o la exclusión simbólica.

7.6.10 Institución Educativa Mariscal Sucre (MS25)

En la Figura 10 se presentan las métricas de apreciación institucional sobre la convivencia escolar que fueron recolectadas durante la investigación. Estas son sujetas de análisis a continuación.

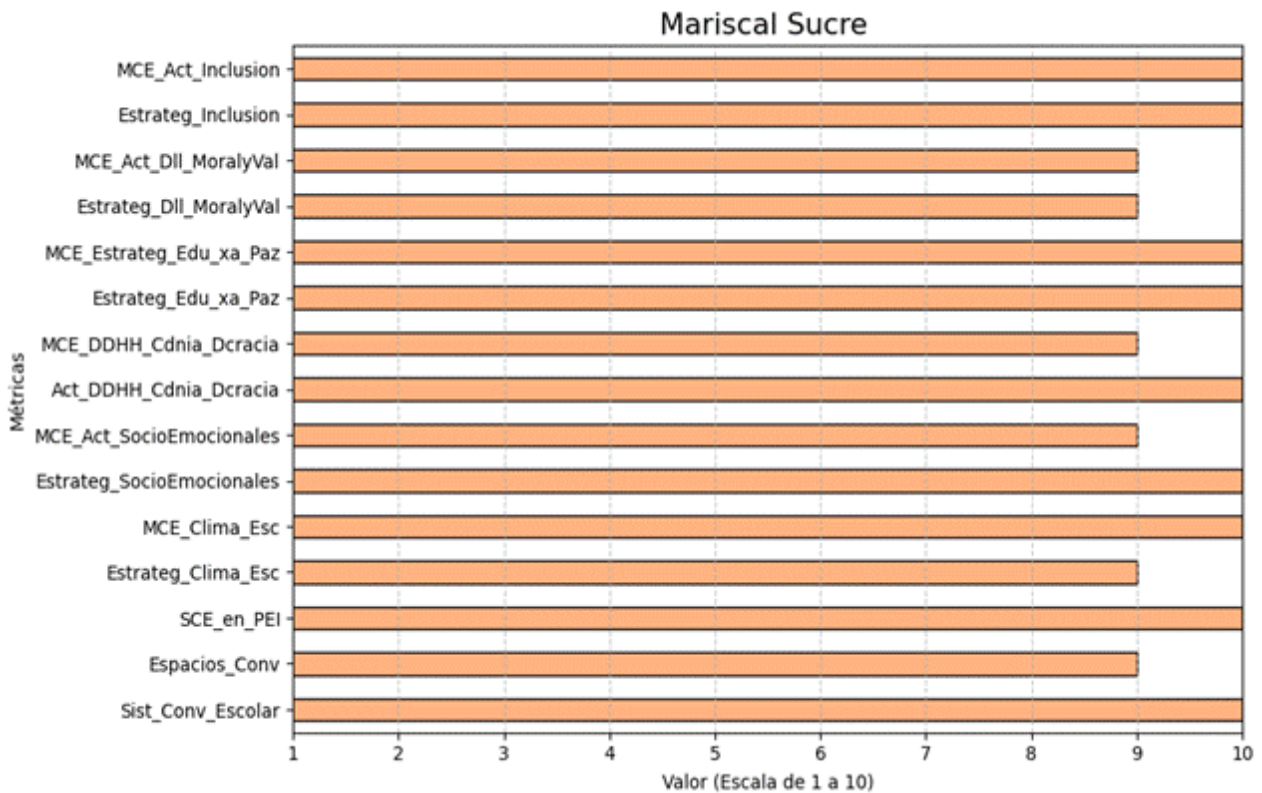


Figura.1 Métricas y valores de apreciación institucional sobre convivencia escolar – Institución Educativa Mariscal Sucre (MS25) – (elaboración propia).

7.6.10.1 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Diagnóstico inicial y percepciones. El entrevistado percibe la convivencia escolar como positiva, destacando mejoras importantes como la reducción de conflictos físicos, aunque identifica un nuevo fenómeno preocupante: el incremento de agresiones físicas entre estudiantes mujeres.

Estrategias innovadoras. Resalta una estrategia innovadora, la creación de “Emoleón”, una mascota emocional que permite a los estudiantes expresar sus emociones abiertamente. Esta estrategia destaca por su originalidad y efectividad al generar ambientes escolares emocionalmente seguros.

La institución posee una estrategia altamente innovadora denominada “enfermería emocional”, un espacio seguro para estudiantes que atraviesan dificultades emocionales o conductuales. Este espacio, gestionado por personal calificado y apoyado por practicantes universitarios, ofrece múltiples recursos emocionales (descanso, escucha activa, expresión creativa) y fue premiado, indicando que la institución reconoce y valora la importancia del bienestar emocional para la convivencia.

Organización institucional y planificación. Existe un calendario mensual claro de actividades, pero con flexibilidad para aumentar su frecuencia según necesidades puntuales. Esto indica una adaptación proactiva a las dinámicas reales del contexto escolar, mostrando capacidad institucional para reaccionar oportunamente ante situaciones emergentes.

La selección de contenidos responde a criterios bien definidos: edad, tipo y gravedad de la falta, trascendencia y contexto. Además, la institución no duda en buscar apoyo externo especializado cuando es necesario, lo que refleja apertura institucional y profesionalismo al abordar temas complejos relacionados con la convivencia escolar.

Resultados y cambios observados. Se destacan cambios claramente positivos: reducción significativa de conductas agresivas, mejor manejo emocional e incremento en la capacidad de comunicación y responsabilidad en los estudiantes. El entrevistado resalta además una notable reducción en situaciones críticas como fugas escolares, lo que demuestra efectividad en las intervenciones realizadas. Sin embargo, menciona que aún existen desafíos, como sensibilizar más a los docentes para detectar señales tempranas de problemas de convivencia.

Participación de las familias. La institución involucra activamente a las familias mediante reuniones periódicas del comité de convivencia, talleres conjuntos entre padres e hijos, y actividades interactivas. Este enfoque colaborativo, basado en análisis de casos concretos, refuerza la corresponsabilidad familiar en el desarrollo convivencial de los estudiantes.

7.6.10.2 Prácticas y estrategias de convivencia escolar.

Relación convivencia – rendimiento académico. Se vinculan las mejoras en convivencia con indicadores académicos concretos y positivos: reducción en deserción escolar, disminución significativa en repitencia y mejores resultados en evaluaciones externas. Esto refleja un entendimiento profundo de cómo la estabilidad emocional y social influye directamente en el desempeño académico.

Principios convivenciales. Se enfatiza la convivencia como fundamento esencial para una educación integral, definida desde la disciplina entendida como “hacer bien las cosas”. La convivencia implica comunicación efectiva, resolución pronta de conflictos, y educación emocional, resaltando la escucha activa y el respeto como pilares fundamentales para un desarrollo integral saludable.

Participación estudiantil. La alta participación estudiantil (más del 90%) refleja un éxito notable. Los estudiantes han pasado de una actitud pasiva (“estar”) a una participativa (“hacer”), involucrándose activamente en mejorar su entorno físico y emocional. Este cambio conductual se presenta como el principal indicador del éxito de los programas de convivencia, subrayando que la motivación intrínseca y el compromiso estudiantil son esenciales para sostener una buena convivencia escolar.

Manejo de conflictos. La institución enfatiza en atender rápidamente los conflictos mediante rutas claras, involucrando directamente a los actores implicados (evitando intermediaciones innecesarias). Este proceso inmediato, que incluye diálogos directos, involucramiento personal y escucha activa, ha sido clave para mantener un ambiente ético de respeto y responsabilidad. Se hace una crítica directa al manejo tradicional de rumores y chismes escolares, optando por métodos más directos y humanos.

Evaluación institucional. La evaluación institucional se realiza integralmente mediante procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, con énfasis especial en los “consejos de aula”, una estrategia participativa y autorreguladora donde los estudiantes mismos reconocen y rectifican comportamientos inapropiados. Este enfoque promueve la reflexión, la autorregulación y la responsabilidad individual y grupal, siendo altamente eficaz en términos educativos y convivenciales.

Evidencia diagnóstica. La gráfica que representa los resultados del diagnóstico institucional de la convivencia escolar en la I.E. Mariscal Sucre evidencia un perfil altamente favorable en la implementación de acciones y estrategias que promueven la inclusión, el desarrollo socioemocional, la educación para la paz y los derechos humanos. La mayoría de las métricas se encuentran en 9 o 10 sobre 10, lo cual sugiere una consolidación sólida del trabajo institucional en estas dimensiones clave.

7.6.10.3 Interpretación desde la literatura académica.

El balance emocional y el respeto remiten a una correcta implementación de programas de educación emocional. Reyes et al. (2012) resaltan que estas habilidades favorecen la convivencia. Sin embargo, Zembylas (2015) indicaría que falta profundizar en la conciencia emocional crítica a través de la participación.

Inclusión educativa y estrategias de atención a la diversidad: se percibe que la institución no solo reconoce la diversidad, sino que también actúa de manera sistemática para integrarla dentro de su proyecto educativo. Este enfoque se alinea con el planteamiento de Booth y Ainscow (2017), quienes afirman que una institución inclusiva debe garantizar participación, reconocimiento y éxito educativo para todos, especialmente para aquellos en situación de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva emocional, Bisquerra (2020) sugiere que una cultura escolar inclusiva está íntimamente relacionada con el desarrollo de la empatía institucional, entendida como la capacidad de comprender y responder a las necesidades del otro. La alta valoración en inclusión, por tanto, podría estar asociada con un clima emocional favorable, que permite la expresión de identidades y trayectorias diversas.

Se refleja una preocupación institucional clara por fomentar la ética y los valores como fundamentos de la vida escolar. Esta orientación es coherente con lo planteado por Pirskanen (2019), quien resalta que la educación moral debe ser parte estructural de los procesos de formación ciudadana y convivencial. De igual forma, Arce (2018) destaca que el desarrollo moral en los contextos escolares no puede ser una asignatura aislada, sino una práctica transversal, cotidiana, que se vive en las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos. Este resultado sugiere que Mariscal Sucre ha logrado transversalizar estos valores en sus dinámicas escolares, evidencian un compromiso profundo con la promoción de una convivencia pacífica, deliberativa y respetuosa de los derechos fundamentales. Según Galtung (2017), la paz positiva en contextos educativos se alcanza cuando hay estructuras institucionales que favorecen la equidad, el diálogo y la justicia relacional. Además, Pérez-Escoda y Filella (2021) vinculan directamente la promoción de los derechos humanos con la inteligencia emocional, en tanto que el reconocimiento del otro como sujeto de derechos requiere de una gestión emocional empática, respetuosa y abierta al disenso. La institución ha integrado programas o metodologías que favorecen el desarrollo emocional de los estudiantes.

7.6.10.4 Reflexión crítica sobre liderazgo y participación.

Este enfoque es esencial en el contexto escolar actual. Bisquerra (2020) propone que las competencias emocionales, tales como la conciencia emocional, la regulación y la autonomía emocional, deben ser enseñadas explícitamente en la escuela, no como contenidos complementarios sino como herramientas vitales para la vida. Asimismo, Pérez-Escoda (2022) refuerza que la educación emocional está directamente relacionada con la mejora del clima escolar, la disminución de conflictos y el aumento del bienestar subjetivo en estudiantes y docentes.

Señalan un clima institucional saludable, gestionado con protocolos claros y espacios participativos para la resolución de conflictos. Esto refuerza lo planteado por Fernández-Berrocal (2021), quien sostiene que la convivencia escolar no puede reducirse a la disciplina o la ausencia de violencia, sino que debe entenderse como una construcción diaria que implica vínculos, afectos, escucha activa y justicia restaurativa. Además, la presencia de sistemas estructurados de convivencia escolar, como lo reflejan las métricas, es coherente con los marcos de política pública que promueven enfoques de gestión restaurativa, según lo define UNESCO (2019), como medio para fortalecer la resiliencia colectiva de las comunidades educativas.

La Institución Educativa Mariscal Sucre se perfila como una comunidad educativa madura, comprometida y emocionalmente competente. La integralidad de sus acciones en inclusión, desarrollo moral, derechos humanos, educación para la paz y clima escolar la posicionan como una institución modelo. Sus altos puntajes no solo reflejan la implementación de políticas efectivas, sino una cultura pedagógica en la que las emociones, el respeto, la ética y la convivencia armónica son pilares estructurales.

Este diagnóstico fortalece la visión de que la calidad educativa no se mide solo en logros académicos, sino también en la manera como se habita la escuela, se construyen vínculos y se gestiona el bienestar

8 Conclusiones

El análisis de las narrativas registradas mediante entrevistas revela una implementación coherente y significativa de los lineamientos normativos establecidos en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965, orientados a promover una convivencia escolar democrática, pacífica y participativa.

Las instituciones participantes han desarrollado prácticas pedagógicas sostenidas que configuran verdaderos proyectos estructurados en torno a la formación ciudadana, la inteligencia emocional y el trabajo colaborativo.

La investigación permitió establecer relaciones claras entre las acciones de educación para la convivencia escolar y el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de instituciones oficiales y no oficiales de la ciudad de Manizales

Se evidencia una apropiación progresiva de modelos teóricos de competencias emocionales, particularmente los propuestos por Goleman (1998) y Bisquerra (2003), los cuales orientan las acciones pedagógicas hacia el fortalecimiento de habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias son trabajadas desde metodologías participativas, lúdicas y reflexivas, que posicionan al estudiante como agente activo en la construcción del clima escolar.

Las instituciones educativas participantes de la investigación evidencian la creación de estrategias innovadoras como Emoleón, la enfermería emocional, la red juvenil de salud mental, los gestores de paz o las zonas francas de paz. Estas experiencias confirman que las metodologías vivenciales, lúdicas y reflexivas facilitan el aprendizaje socioemocional y mejoran el clima escolar.

Asimismo, los relatos destacan el fortalecimiento del rol de la familia como actor clave en el proceso postpandemia, evidenciando su creciente participación en talleres, programas institucionales y dinámicas de acompañamiento emocional (MEN, 2021). Este fortalecimiento del vínculo escuela-familia se proyecta como un factor protector en la formación integral de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es el uso de metodologías restaurativas y colaborativas, que permiten abordar los conflictos desde una lógica formativa y no punitiva. Estas prácticas responden al marco legal y al enfoque ético-pedagógico que sustenta el Decreto 1965 (MEN, 2013). Además, estas instituciones avanzan en la apropiación de prácticas restaurativas como vía eficaz para fortalecer el tejido social y reconociendo al estudiante como agente activo de cambio, al tiempo que

promueven una cultura institucional basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción de paz.

Sin embargo, también se identifican desafíos persistentes en relación con la sistematización de experiencias, la sostenibilidad de los proyectos y la evaluación de impactos. Aunque se evidencian esfuerzos valiosos por institucionalizar prácticas exitosas, aún se requiere fortalecer los mecanismos de seguimiento y retroalimentación dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), tal como lo establece la normativa vigente.

Finalmente, se identifican iniciativas emergentes que, aunque todavía no han alcanzado un grado de formalización, reflejan de manera significativa la disposición del profesorado por generar espacios de reflexión, diálogo y construcción colectiva. Estas propuestas constituyen un capital pedagógico que, de ser adecuadamente acompañado, visibilizado e institucionalizado, podría convertirse en un pilar para el fortalecimiento de una política de convivencia escolar auténticamente inclusiva y transformadora. En este sentido, resulta fundamental promover mecanismos de participación y cooperación interinstitucional que posibiliten el intercambio sistemático de experiencias, tanto aquellas catalogadas como exitosas, como las que han enfrentado dificultades, de modo que el aprendizaje compartido se convierta en insumo para el diseño de estrategias cada vez más pertinentes y sostenibles. La articulación de estos aprendizajes permitiría, además, consolidar una cultura educativa orientada al mejoramiento continuo de la convivencia y al desarrollo de competencias emocionales, favoreciendo así procesos formativos más integrales, democráticos y equitativos.

En conclusión, los hallazgos muestran que las instituciones educativas están avanzando hacia modelos de convivencia escolar más democráticos, afectivos y sostenibles, que requieren ser fortalecidos con el manejo de las competencias emocionales de los estudiantes, con el fin de formar personas proactivas, estables, seguras de sí, y que se conviertan en transformadores de ciudad y país.

9 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones con el propósito de fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo emocional de los estudiantes. Estas sugerencias buscan aportar al bienestar, la participación y la construcción de una cultura de paz dentro de la comunidad educativa.

1. Seguir investigando y observando los avances

Es importante continuar realizando estudios que permitan observar, a lo largo del tiempo, cómo las competencias emocionales influyen en la vida académica y personal de los estudiantes. También se recomienda tener en cuenta factores del entorno familiar, comunitario y social, ya que influyen directamente en la forma en que se construyen las relaciones y se vive la convivencia escolar.

2. Hacer de la educación emocional parte del aprendizaje diario

Se sugiere que las instituciones integren la educación emocional en todas las áreas del currículo, siguiendo los aportes de autores como Bisquerra y Goleman. Esto permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables. Además, se recomienda promover metodologías participativas, proyectos colaborativos y espacios donde se fomente el liderazgo, la reflexión y el trabajo en equipo.

3. Fortalecer la participación y la formación docente

Es necesario ampliar los espacios donde los estudiantes puedan participar activamente, como gobiernos escolares, asambleas y proyectos de convivencia. Al mismo tiempo, los docentes deben contar con oportunidades de formación en educación emocional, mediación y resolución pacífica de conflictos, de manera que puedan acompañar a sus estudiantes con estrategias más humanas y efectivas.

4. Fortalecer las prácticas restaurativas

Se recomienda consolidar el uso de prácticas restaurativas como estrategia principal para atender los conflictos escolares desde una mirada educativa y no punitiva. Estas prácticas —como los círculos de diálogo, los acuerdos restaurativos y la mediación— favorecen la reparación del daño, la empatía y la corresponsabilidad. Además, es importante capacitar a docentes, directivos y orientadores en su aplicación, para que se conviertan en herramientas permanentes que promuevan una cultura institucional basada en el respeto, la escucha y la construcción de paz.

5. Mejorar la gestión institucional

Las instituciones pueden avanzar fortaleciendo sus políticas internas e incorporando la educación emocional como parte esencial del Proyecto Educativo Institucional (PEI). También se sugiere revisar y fortalecer los comités de convivencia y las rutas de atención, asegurando que su enfoque sea preventivo y restaurativo. Asimismo, se recomienda promover la creación de redes entre instituciones educativas para compartir experiencias exitosas y aprender unas de otras.

6. Involucrar a las familias y la comunidad

La convivencia escolar mejora cuando las familias también participan. Por ello, se recomienda realizar talleres, jornadas y actividades donde padres, madres y cuidadores aprendan a acompañar el manejo emocional de sus hijos y la prevención de conflictos. Incluir la mirada familiar y comunitaria en los proyectos escolares fortalece los lazos de confianza y refuerza la cultura de paz y respeto.

7. Compartir experiencias y seguir innovando

Finalmente, se propone continuar apoyando y difundiendo experiencias significativas como *Emoleón*, la enfermería emocional, los gestores de paz o las zonas francas de paz, que han mostrado resultados positivos en la mejora del clima escolar. También se invita a seguir creando proyectos innovadores que integren el arte, el juego y la expresión emocional como herramientas para fortalecer la convivencia y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

10 Referencias

- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B., & León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Ciencia UNEMI*, 12(31), 102–115. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp102-115p>
- Aldana Sánchez, J. E., Calla Vásquez, K. M., Lozano Lozano, M., & Silva Cocunubo, R. H. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional, desarrolla habilidades. *UCV Hacer*, 10(4), 11–26. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n4a1>
- Álzate Henao, G. P., Bedoya Rojas, M. M., Fajardo Sandoval, A. M., & Hoyos Mejía, Á. del P. (2019). Educación emocional para la paz en ambientes escolares: Una experiencia desde las percepciones de los actores. Trabajo de grado, Universidad de Manizales. *Repositorio Institucional RIDUM*. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5655>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–23. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/194163269017.pdf>
- Arbeláez Sánchez, L. C., & Betancourth González, V. (2018). Cartografía de las emociones. *Trabajo de grado*. Universidad de Manizales / CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2283?show=full&locale-attribute=es>
- Arce, J. P. (2018). Mirada de la comunidad educativa de la IED Nueva Colombia frente a las tensiones entre derechos y diversos casos de sanciones escolares a la luz del manual de convivencia. Pontificia Universiada Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/34879>
- Aristizábal, B. R., & Jaramillo Hoyos, S. D. (2021). Convivencia escolar: una revisión desde el ámbito educativo. *Trabajo de grado*. Universidad de Manizales. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf>
- Arrieta Perea, S., & López Acevedo, P. A. (2021). Propuesta pedagógica de educación emocional basada en el mindfulness para el desarrollo de las emociones inteligentes en niños y niñas de tercer grado del Gimnasio Indoamericano. *Trabajo de grado*. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16847>
- Azañedo Suárez, M. A. (2021). Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Trujillo – 2020. Tesis de maestría. *Universidad César Vallejo*. Repositorio UCV. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352589>
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. *Educating people to be emotionally intelligent*, cap. 9, 123-137. https://www.academia.edu/84970308/Educating_people_to_be_emotionally_intelligent

- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence. *Oxford: Oxford University Press*.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680978/emotional_brackett_2013.pdf?sequence=1
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI (*Cuadernos de Educación Intercultural*, n.º 15). Madrid, España: Los Libros de la Catarata. ISBN 978-84-8319-330-3.
https://www.academia.edu/16381339/Xavier_Besal%C3%BA_Diversidad_Cultural_y_educaci%C3%B3n
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
<https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43, Recuperado de Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. https://congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2009a). Educación emocional en la práctica. *Graó*.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/es/article/view/502>
- Bisquerra, R. (2009b). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.
<https://www.rafaelbisquerra.com/la-educacion-emocional-en-la-practica/>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. *Barcelona: Editorial Horsori*. ISBN 978-84-15277-09-1. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López (Ed.), *Maestros del siglo XXI* (capítulo sin numeración).
https://www.academia.edu/44608588/Bisquerra_R_2014_Educaci%C3%B3n_emocional_e_interioridad
- Bisquerra, R. (2016). Universidad y sociedad. La educación emocional en la sociedad del conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 18–25.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/331>
- Bisquerra Alzina, R., & García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13–28.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>

- Bisquerra Alzina, R. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 5–22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32315>
- Bisquerra, R. (2025). Un modelo de competencias emocionales. <https://www.rafaelbisquerra.com/un-modelo-de-competencias-emocionales/>
- Boersema, D. (2018). Peace: negative and positive. In *The Routledge handbook of pacifism and nonviolence* (pp. 116-124). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315638751>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds). www.eenet.org.uk
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed., reprint). Index for Inclusion Network. www.dge.mec.pt
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Formación emocional del profesorado: un curso útil para desarrollar competencias emocionales. *REIFOP, Revista de Investigación y Formación del Profesorado*, 13(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3163455.pdf>
- Camacho Bonilla, N. M., Ordoñez León, J. C., Roncancio Ariza, M. H., & Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: Una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24–47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. *Octaedro*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=703343>
- Castellanos-Sotelo, L. S., Coy-Pineda, G. M., & Ramírez-Riaño, D. M. (2019). “Inteligencia emocional”, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Educación y Ciencia*, (23), 237–250. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10234>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://psycnet.apa.org/record/2009-00684-003>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020a). *CASEL’s SEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=tru>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020b). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>

- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Colombia. Congreso de la República. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial* No. 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Colombia. Congreso de la República. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* No. 48.682. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Colombia. Congreso de la República. (2020). Ley 2025 de 2020. Por medio de la cual se fortalece la formación en derechos humanos y convivencia escolar. *Diario Oficial* No. 51.465. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>
- Colombia. Congreso de la República. (2024). Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia (en vigor desde 19 de julio de 2024). <https://www1.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta la organización de la prestación del servicio educativo. *Diario Oficial* 41.425. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía, sí es posible. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Decreto 1965 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. *Diario Oficial* 48.834. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Política Pública Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/322486:Ley-de-Convivencia-Escolar>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (2013). Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. *Diario Oficial* No. 48.834. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

- Cordero García, S. P., Chinome Alba, C. P., & Garzón Bautista, A. P. (2019). Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja. *Educación y Ciencia*, 22, 203–219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982093>
- Cortina, A., & Martínez Navarro, E. (2001). *Ética* (3.^a ed.). Akal. ISBN 84-460-0674-X. <https://historiprofes.home.blog/wp-content/uploads/2019/05/adela-cortina-y-martinez-etica.pdf>
- Cuartas Duque, A., & Ramos Gaviria, N. (2018). Interpretación de las prácticas de regulación de los conflictos escolares en el contexto de la paz imperfecta. Tesis de maestría. *CINDE*. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2321?locale-attribute=es>
- Delgado Peña, M. J., Teves Quispe, J., & Palacios Garay, J. P. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. *Revista de Climatología*, 23, 2613–2618. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2613-2618>
- Díaz Gómez, A. L., & Gutiérrez Restrepo, P. A. (2018). Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas en estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín. Tesis de maestría. *Universidad de Medellín*. Repositorio UdeM. <https://investigaciones-pure.udemedellin.edu.co/es/studentTheses/educaci%C3%B3n-emocional-y-competencias-emocionales-y-ciudadanas-de-lo-2>
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124–135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Dulcey Quitian, L. F., Méndez Páez, M. S., & Sánchez Lopez, S. J. (2019). El clima escolar como factor fundamental de la convivencia educativa del colegio Aurelio Martínez Mutis sede B de la ciudad de Bucaramanga. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/abcacd87-0978-45bd-a6b0-70fda58ef8d0/content>
- EDUCÁPAZ. (2021). Escuelas de Gestores y Gestoras: Cuadernillos para la Co-Formación. Módulo 2: Ciudadanía, Reconciliación y Educación Socioemocional (CRESE). <https://crese.educapaz.co/>
- Elias, Maurice J., and Harriett Arnold. The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Corwin Press, 2006. <https://www.corwin.com/books/educator-guide-emotionl-intell-226781?srsId=AfmBOorb6tQM75WLvIODGcFM0DcDiNdWDta09ekuJVzSKBuw4twUSj0d>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1–9. https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF?utm_source=chatgpt.com

- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 9–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279398>
- Fernández Silva, Iosmara Lazara. (2023). Educación inclusiva y convivencia escolar. Hacia el desarrollo sostenible desde los sistemas educativos. *EduSol*, 23(83), 193-201. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200193&lng=es&tlng=es
- Fierro-Evans, C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171059669002>
- Gallego Zuluaga, L. F. (2022). Voces y emociones en una escuela rural del municipio de Risaralda, Caldas [Trabajo de grado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/entities/publication/3ddf3b36-779a-43aa-bbb8-9875e9270655>
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: Un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517217003.pdf>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *Bantam Books*. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49–50. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2448126>
- Grijalba Quiroz, N. I., García Cano, L., & Pérez Canencio, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educativo*, 36, 133–158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998534>
- Guitart Escudero, F. (2018). El Jardín de Juanita: Una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. *Participación Educativa*, 5(8), 183–190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785349>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 79-92. <http://hdl.handle.net/10201/130404>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>

- López González, M. L. (2018). Configuración de subjetividades en los estudiantes y su relación con la convivencia escolar. Tesis de maestría, *Universidad de Manizales*. <https://ridum.umanizales.edu.co/items/752a45f3-bbb9-442e-b719-94bb557f74f9>
- López-Cassà, È., & Bisquerra Alzina, R. (2023). Emociones epistémicas: una revisión sistemática... *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 35–60. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.58>
- Manrique-Palacio, K. P., Zinke, L., & Russo, A. R. (2018). Pisotón: un programa de desarrollo psicoafectivo, como alternativa para construir la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 131–148. <https://www.redalyc.org/journal/773/77355376008/html/>
- Martínez González, R. A., & Rodríguez Ruiz, B. (2023). Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar: Retos y propuestas. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 127–147. <https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/54>
- Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13–34. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.2.53>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje: Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193–213. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (España). (2019). Convivencia escolar. SGCTIE. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar.html>
- Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., & Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13–30. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/5677>
- Molina-Isaza, L. E., & Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional: Una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Montaña Beltrán, A. C., Rocha Adame, Z. C., & Rojas Hernández, A. M. (2019). El reto: Educar para convivir. *Educación y Ciencia*, (21), 199–216. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9406>
- Ortega Ruiz, R., Rey, R. D., & Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia. Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/nuevas-dimensiones-de-la-convivencia-escolar-juvenil-ciberconducta-y-relaciones-en-la-red-ciberconvivencia_169893/

- Penna-de-Carvalho, A., Coimbra, S., Gato, J., & Leme, V. (2023). Habilidades sociales, apoyo familiar y clima escolar en alumnos de sexto curso. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.1.9538. <https://psykebase.es/servlet/articulo?codigo=9004556>
- Peña, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 341–360. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1220>
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7128561>
- Pérez-Escoda, N., & López-Cassà, E. (2022). La educación emocional: una necesidad para el bienestar personal y social. Retos para el bienestar social y emocional: La educación emocional más allá de las aulas, 23-35. <https://www.researchgate.net/publication/371110921>
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., ... & Rogero-García, J. (2019). Children's emotions in educational settings: Teacher perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426. <file:///D:/Tesis%20CINDE%20GPSH%202025/insumos/s10643-019-00944-6.pdf>
- Real Academia Española (RAE). (2023). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/convivencia>
- Ramírez Morales, R. (2021). Prácticas de regulación de convivencia escolar. Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana (Campus Xochimilco). <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/46d730de-040d-4a55-b542-08a0ac4cc03f/cdt160424174750xwuh.pdf>
- Rebolledo, C. C. (2018). Educación socioemocional: La frontera educativa del siglo XXI. *Didac*, (72 JUL-DIC), 25-28. <https://didac.iberomx.mx/index.php/didac/article/view/187>
- Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar [RIEEB], & Universidad del Rosario. (2021). UREmotion: Cuestionario de Competencias Emocionales. Bogotá, Colombia. www.rieeb.com
- Rodríguez Esquivel, N., & Castillo-Gualda, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 39–60. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.48>
- Rojas Monedero, R. (2021). Expedición para la construcción de la paz: LATINPAZ. *Editorial Universidad de Santiago de Cali*. <https://doi.org/10.35985/9789585147935>
- Román Salas, N. (2022). La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado de educación infantil. Tesis doctoral.

- Universidad Camilo José Cela.* Repositorio UCJC.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=319630>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Unamuno Merizalde, K. E., Almeida Freire, A. H., Prado Castillo, F. M., & Jiménez Morán, G. M. (2022). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en niños de Educación Básica. *Tesla Revista Científica*, 3(1), e108. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e108>
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2017). A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents. UNICEF. [https://www.unicef.org/media/48671/file/Violence in the lives of children and adolescents.pdf](https://www.unicef.org/media/48671/file/Violence%20in%20the%20lives%20of%20children%20and%20adolescents.pdf)
- UNESCO, U. (2019). Strengthening the rule of law through education: a guide for policymakers. Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366771>
- Vargas Arenas, O. L., & Vargas Parra, Y. P. (2020). Construyendo Caminos de Convivencia Escolar. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). *Trabajo de grado, Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH*. Programa de Psicología. Sogamoso, 2020. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/36336>
- Vives Osorio, A. M. (2022). Importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar en el marco de la pedagogía social escolar. *Universidad del Norte*. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11326#page=1>
- Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers’ job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143209351831>
- Zavaleta, E. M. P. (2021). La educación inclusiva y la convivencia escolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(2), 483-499. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i2.2273>
- Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis for reconciliation education: Emerging evidence and pedagogical implications. *Irish educational studies*, 31(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.579480>
- Zembylas, M. (2015). Pedagogy of discomfort and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and education*, 10(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zúñiga Villegas, C. L., & Luque Rojas, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 14,

Número 2, diciembre 2021.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/743>