



Competencias emocionales y convivencia escolar: un estudio correlacional en instituciones educativas de Manizales

Juan David Holguín Quiceno

Ana María Zuluaga Osorio

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

Asesor: Esteban Ocampo Flórez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

Asesores de recursos académicos: Juan Pablo Charry Osorio (asesor bibliográfico), Claudia Marcela Cerón Rubio (asesora Centro de Escritura) y Elvia Lucía Sánchez García (asesora de integridad académica)

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

2025

Cita	(Holguín Quiceno & Zuluaga Osorio, 2025)
Referencia	Holguín Quiceno, J. D., Zuluaga Osorio, A. M. (2025). <i>Competencias emocionales y convivencia escolar: un estudio correlacional en instituciones educativas de Manizales</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación y Desarrollo Humano, XXXVI

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Línea de Investigación Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales.

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, Copilot, Gemini, 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

CINDE: cinde.org.co

Centro de Estudios Avanzados en Niñez: ceanj.cinde.org.co

Repositorio y editorial: repository.cinde.org.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.

Dedicatoria

Este proyecto se lo dedicamos con todo nuestro corazón a nuestras familias quienes, con amor incondicional, comprensión y sacrificios hicieron posible que llegáramos hasta aquí. Ellos fueron el motor que nos impulsó, la voz de aliento en los días grises y la razón más grande para no rendirnos.

A ustedes, que creyeron en nosotros incluso cuando dudamos de nuestras propias fuerzas, les entregamos este logro como prueba de que su apoyo nunca fue en vano. Este triunfo es tan suyo como nuestro.

Agradecimientos

A Dios, fuente de vida y esperanza, por regalarnos la fortaleza en los momentos difíciles y la claridad para seguir adelante cuando las fuerzas parecían agotarse. A Él confiamos cada paso de este camino y hoy reconocemos su infinita bondad en este logro alcanzado.

A nuestros docentes, quienes con paciencia y compromiso nos transmitieron no solo conocimientos, sino también el amor por aprender y crecer como personas y profesionales. Su ejemplo de disciplina y entrega quedará como guía en nuestra vida.

A nuestros asesores, en especial al profesor Esteban Ocampo Flórez, por su apoyo constante, sus observaciones acertadas y su dedicación para acompañarnos en este proceso. Sus orientaciones fueron luz en los momentos de duda y motivación para seguir perfeccionando nuestro trabajo.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1 Antecedentes investigativos	14
1.1. Enfoques hallados en las investigaciones.....	15
1.1.1. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque cualitativo	16
1.1.2. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque cuantitativo	17
1.1.3. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque mixto.....	19
1.2. Características de las poblaciones de las investigaciones consultadas.....	20
1.3. Categorías por enfoques investigativos.....	20
1.4. Instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional.....	34
1.5. Instrumentos utilizados para evaluar la convivencia escolar	36
1.6. Análisis de instrumentos para evaluar Inteligencia Emocional y Convivencia Escolar	38
2. Descripción del proyecto.....	41
2.1. Planteamiento del problema de investigación	41
2.2. Pregunta de Investigación	47
3. Objetivos	48
3.1. Objetivo general	48
3.2. Objetivos específicos.....	48
4. Hipótesis.....	49
5. Justificación.....	50
6. Marco teórico	53
6.1. Competencias emocionales	53
6.1.1. Generalidades.....	53

6.1.2. Evaluación de las competencias emocionales.....	54
6.2. Convivencia escolar	59
6.2.1. Generalidades.....	59
6.2.2. Evaluación de la convivencia escolar	61
7. Aproximación Metodológica.....	66
7.1. Tipo de estudio	66
7.2. Diseño metodológico.....	67
7.3. Contexto de la investigación	68
7.4. Participantes	68
7.5. Proceso	68
7.6. Variables del estudio (Tabla 7)	69
7.7. Procedimiento de recogida de datos	69
7.8. Instrumentos	71
7.9. Análisis de la información.....	73
7.10. Validez y confiabilidad	74
7.10.1. Alfa de Cronbach (α)	74
7.10.2. Omega de McDonald (ω).....	74
7.10.3. Resultados	75
7.10.3.1. Cálculo de la confiabilidad interna de los instrumentos trabajados (Tabla 9 y Tabla 10).	75
7.10.3.2. Determinación de la normalidad de las variables trabajadas en los cuestionarios	76
7.11. Consideraciones éticas	78
8. Resultados y Discusión	80
8.1. Caracterización inicial sobre las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales.....	80

8.2. Análisis referente a los resultados obtenidos en el cuestionario de competencias emocionales	81
8.3. Análisis referente a los resultados obtenidos en el cuestionario de convivencia escolar....	95
8.4. Análisis referente a las correlaciones halladas entre las competencias emocionales y las dimensiones de la convivencia escolar.....	107
8.5. Relación entre competencias emocionales y convivencia escolar en instituciones públicas y privadas	109
8.5.1. Instituciones educativas públicas (Tabla 26)	110
8.5.2. Instituciones educativas privadas (Tabla 27).....	113
8.5.3. Comparaciones entre los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas	115
8.6. Relación entre competencias emocionales y convivencia escolar según el grado al que pertenecen los estudiantes (6°, 7° y 8°).....	118
8.6.1. Estudiantes de grado 6° (Tabla 28).....	118
8.6.2. Estudiantes de grado 7° (Tabla 29).....	121
8.6.3. Estudiantes de grado 8° (Tabla 30).....	123
8.6.4. Comparaciones entre estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°	126
9. Conclusiones	129
10. Recomendaciones.....	135
Referencias	138
Anexos.....	148

Lista de tablas

Tabla 1. Número de investigaciones consultadas según su enfoque	15
Tabla 2 Categorías abordadas según el enfoque de investigación	21
Tabla 3 Instrumentos de evaluación competencias emocionales	35
Tabla 4 Instrumentos para evaluar la convivencia escolar	36
Tabla 5 Análisis de instrumentos de evaluación	39
Tabla 6 Datos sociodemográficos	69
Tabla 7 Variables del estudio	69
Tabla 8 Rango de valores para el cuestionario de convivencia escolar	72
Tabla 9 Análisis de confiabilidad cuestionario de competencias emocionales.....	75
Tabla 10 Análisis de confiabilidad cuestionario de convivencia escolar.....	75
Tabla 11 Resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para el cuestionario de competencias emocionales.....	77
Tabla 12 Resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para el cuestionario de convivencia escolar.....	77
Tabla 13 Nivel de conciencia emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas.	83
Tabla 14 Nivel de regulación emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas.	84
Tabla 15 Nivel de autonomía emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas.	86
Tabla 16 Nivel de competencias sociales obtenido por cada una de las instituciones educativas	88
Tabla 17 Nivel de habilidades de vida y bienestar por cada una de las instituciones educativas .	90
Tabla 18 Nivel general de competencia emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas	92
Tabla 19 Promedio general por competencia emocional	94
Tabla 20 Promedio, desviación estándar y nivel obtenido por cada una de las instituciones educativas en convivencia inclusiva	96
Tabla 21 Nivel de convivencia democrática	99

Tabla 22 Nivel de convivencia pacífica	101
Tabla 23 Nivel de convivencia escolar global.....	103
Tabla 24 Promedios y desviaciones estándar de convivencia escolar (todas las instituciones)..	105
Tabla 25 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman)	107
Tabla 26 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman) para las instituciones educativas públicas (n=1.126).....	111
Tabla 27 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman) para las instituciones educativas privadas (n=114)	113
Tabla 28 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 6° (n=346)	118
Tabla 29 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 7° (n=412)	121
Tabla 30 Coeficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 8° (n=482)	123
Tabla 31 Escala de valoración para las competencias conciencia emocional y habilidades de vida y bienestar (9 preguntas)	149
Tabla 32 Escala de valoración para la competencia regulación emocional (12 preguntas)	150
Tabla 33 Escala de valoración para las competencias de autonomía emocional y competencias sociales (10 preguntas)	150
Tabla 34 Escala de valoración para la dimensión inclusiva de la convivencia escolar (12 preguntas)	152
Tabla 35 Escala de valoración para la dimensión democrática de la convivencia escolar (9 preguntas)	152
Tabla 36 Escala de valoración para la dimensión pacífica de la convivencia escolar (10 preguntas)	152

Lista de figuras

Figura 1 Perspectivas cualitativas	16
Figura 2. Perspectivas cuantitativas	18
Figura 3 Perspectivas mixtas.....	19
Figura 4 Modelo pentagonal de competencias emocionales.....	58
Figura 5 Modelo de evaluación de la convivencia escolar	64

Resumen

La investigación Competencias emocionales y convivencia escolar: un estudio correlacional en instituciones educativas de Manizales tuvo como propósito analizar la relación entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en estudiantes de diferentes instituciones. Se partió del reconocimiento de la escuela como un espacio donde, además de aprendizajes académicos, se construyen experiencias emocionales y sociales que inciden en el bienestar individual y colectivo.

El problema de investigación se situó en las dificultades para consolidar una convivencia armónica. En este contexto, se planteó la necesidad de determinar cómo las competencias emocionales de los estudiantes influyen en la calidad de sus relaciones escolares. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, no experimental y de tipo correlacional. Se aplicaron instrumentos estandarizados que evaluaron cinco competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar) y tres dimensiones de la convivencia escolar (inclusión, democracia y paz). Los datos fueron analizados mediante técnicas descriptivas y correlacionales.

Los resultados evidencian que los estudiantes se ubican principalmente en niveles intermedios de desarrollo emocional, destacándose fortalezas en regulación y autonomía, pero con debilidades en conciencia emocional y competencias sociales. En convivencia escolar, inclusión y paz alcanzaron niveles altos, mientras que la democracia permaneció en niveles intermedios, evidenciando limitaciones en la participación estudiantil. El análisis estadístico confirmó correlaciones positivas y significativas entre competencias emocionales y convivencia escolar, siendo más fuertes las vinculadas con habilidades de vida y bienestar, competencias sociales y autonomía emocional.

En conclusión, los resultados permiten inferir que los niveles más altos de competencias emocionales se relacionan con percepciones más positivas de la convivencia escolar, resaltando la importancia de considerar la educación emocional como un eje transversal dentro de los proyectos educativos.

Palabras clave: competencias emocionales, convivencia escolar, correlación

Abstract

The purpose of this research, "Emotional Competencies and School Coexistence: A Correlational Study in Educational Institutions in Manizales," was to analyze the relationship between emotional competencies and school coexistence among students from different institutions. It was based on the recognition that school is a space where, in addition to academic learning, emotional and social experiences are built that impact individual and collective well-being.

The research question centered on the difficulties encountered in consolidating harmonious coexistence. In this context, the need arose to determine how students' emotional competencies influence the quality of their school relationships. The research was conducted using a quantitative, non-experimental, and correlational approach. Standardized instruments were applied to assess five emotional competencies (awareness, regulation, autonomy, social competencies, life skills and well-being) and three dimensions of school coexistence (inclusion, democracy, and peace). The data were analyzed using descriptive and correlational techniques. The results show that students are primarily at intermediate levels of emotional development, with notable strengths in regulation and autonomy, but weaknesses in emotional awareness and social skills. School coexistence, inclusion, and peace reached elevated levels, while democracy remained at intermediate levels, evidencing limitations in student participation. Statistical analysis confirmed positive and significant correlations between emotional competencies and school coexistence, with the strongest correlations being those linked to life skills and well-being, social competencies, and emotional autonomy.

In conclusion, the study demonstrates that socio-emotional strengthening is a determining factor in improving school coexistence and reaffirms the importance of integrating emotional education as a cross-cutting theme in educational projects.

Keywords: emotional competencies, school coexistence, correlation

Introducción

La educación contemporánea se ve envuelta en una serie de realidades complejas producto de la diversidad de fenómenos que de una u otra forma intervienen en las dinámicas escolares, por tal motivo es necesario formar individuos capaces de responder a las demandas académicas, pero también ciudadanos que sepan convivir en sociedades diversas, conflictivas y en constante cambio. En este marco, las competencias emocionales y la convivencia escolar se constituyen en ejes esenciales del proceso educativo, pues determinan tanto el bienestar personal de los estudiantes como la calidad de las relaciones que construyen en sus instituciones.

En las instituciones educativas de Manizales, como en muchas otras del país, se han identificado tensiones relacionadas con la convivencia: manifestaciones de exclusión, dificultades en la resolución pacífica de conflictos y limitaciones en la participación democrática de los estudiantes. Estos problemas no se pueden comprender únicamente desde una perspectiva disciplinaria, sino que exigen analizar el papel que cumplen las habilidades socioemocionales en la vida escolar. La pregunta que dio origen a este estudio se formuló así: ¿Cuáles son las correlaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en instituciones educativas de la ciudad de Manizales?

Para dar respuesta a esta pregunta se diseñó una investigación de carácter cuantitativo, no experimental, con alcance correlacional, en la cual se aplicaron instrumentos estandarizados a estudiantes de varias instituciones educativas de la ciudad, con el fin de evaluar tanto sus competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar) como su percepción de la convivencia escolar en tres dimensiones: inclusión, democracia y paz. El análisis estadístico permitió identificar niveles de desarrollo en cada variable y establecer las correlaciones existentes entre ellas.

El referente teórico de la investigación se estructuró en torno a dos ejes principales. El primero se relaciona con las competencias emocionales, entendidas como el conjunto de habilidades que permiten a las personas reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, así como establecer vínculos sociales positivos y tomar decisiones responsables. Estas competencias abarcan tanto la dimensión individual (conciencia y regulación emocional, autonomía) como la dimensión social (empatía, habilidades de interacción, colaboración). El segundo eje corresponde a la convivencia escolar, concebida como el conjunto de relaciones que

se construyen en la vida educativa y que deben caracterizarse por la inclusión, la participación democrática y la paz. Para autores como Castro et al. (2025). La relación entre ambos ejes se asume como bidireccional: el desarrollo socioemocional favorece la convivencia, y a su vez, un entorno escolar armónico facilita el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Los resultados de la investigación evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles intermedios de desarrollo emocional, con fortalezas en la regulación y la autonomía, pero con debilidades en la conciencia emocional y las competencias sociales. En cuanto a la convivencia, los hallazgos muestran que las dimensiones de inclusión y paz alcanzan niveles altos en la mayoría de las instituciones, mientras que la democracia se mantiene en un nivel intermedio, lo que refleja limitaciones en los procesos de participación estudiantil. El análisis correlacional confirmó la existencia de relaciones positivas y significativas entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, siendo más fuertes aquellas vinculadas a las habilidades prácticas y sociales (habilidades de vida, competencias sociales, autonomía emocional).

Finalmente, este estudio aporta una mirada integral al estado actual de la educación emocional y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales. La investigación no solo describe los niveles alcanzados, sino que evidencia una relación significativa entre el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes y la calidad de la vida escolar, sugiriendo que ambas dimensiones se potencian mutuamente y contribuyen a la construcción de comunidades educativas más inclusivas, democráticas y pacíficas.

1 Antecedentes investigativos

El interés por la investigación científica en el campo educativo ha crecido exponencialmente en las últimas décadas, con diferentes fenómenos sociales que se han presentado como una oportunidad para el desarrollo de teorías y la implementación de instrumentos; la educación emocional y su relación con la manera en la que es gestionada la convivencia dentro del aula, no podía ser la excepción.

Para esta revisión se estudiaron 48 documentos entre artículos de investigación (38), Tesis de Maestría y Doctorado (9) y libros (1). Estos documentos fueron consultados a través de portales bibliográficos como: Dialnet (20), SciELO (5), Latindex (3), Redalyc (2) y JSTOR (2); otros fueron consultados a través de los siguientes repositorios institucionales: Repositorio Institucional Universidad de Burgos (1), Repositorio Institucional CINDE (1), Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana (1), Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Zacatecas (1), Repositorio Institucional Universidad de Medellín (1), Repositorio Institucional Universidad de Sonora (1), Repositorio Institucional Universidad del Norte (1), Repositorio Institucional Universidad El Bosque (1), Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia (1); finalmente algunos documentos fueron consultados directamente en las revistas en las cuales fueron publicados así: Revista Educación y Desarrollo Social (2), Revista Actualidades Pedagógicas (1), Revista Cuestiones Pedagógicas (1), Revista de Climatología - Edición Especial Ciencias Sociales (1), Revista Encuentros (1) y Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria (1).

Cabe mencionar que, de las 48 reseñas, 20 son internacionales, elaboradas en países como México, España, Perú, Ecuador, Brasil, Venezuela, Panamá y Chile. Y se encuentran 28 reseñas nacionales, investigadas en Ibagué, Cali, Boyacá, Armenia, Sogamoso, municipio de Buenavista, Medellín, Tunja, Bogotá, Barranquilla, Pasto, Santa Marta. El hecho de encontrar un gran número de reseñas nacionales demuestra el interés creciente por investigar el impacto de la educación emocional en las aulas y su relación con la convivencia escolar.

La búsqueda y evaluación de los estudios realizados sobre la relación de competencias emocionales y convivencia se llevó a cabo inicialmente por un equipo conformado por 9 estudiantes de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, vinculados a la línea de investigación praxis cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales, específicamente, al

macroproyecto “Emociones y Convivencia”, teniendo como resultado 99 reseñas. Los criterios de búsqueda estaban orientados al tiempo de la publicación de la investigación entre 2017 y 2023 y la población objeto del estudio, niños, niñas y adolescentes, desde educación inicial hasta grado undécimo; incluyendo a padres de familia, docentes y directivos. Posteriormente, la depuración de la base de datos se efectuó en subgrupos de investigación, dando como resultado la exclusión de 75 artículos que no apuntaban a la relación anteriormente mencionada, sino que trataban los temas de manera independiente; obteniendo 24 investigaciones registradas en una matriz de Excel. Teniendo en cuenta que la cantidad de investigaciones obtenidas era muy baja, se tuvo en cuenta un criterio más, el lugar de desarrollo, dándole prelación a las nacionales, agregando 24 reseñas más, quedando 48 artículos que cumplen con los criterios establecidos.

1.1. Enfoques hallados en las investigaciones

Una vez revisadas las reseñas relacionadas con las habilidades emocionales y la convivencia, se encontraron los siguientes tipos de investigación (**Tabla 1**).

Tabla 1.

Número de investigaciones consultadas según su enfoque

Enfoque investigativo	Número de investigaciones
Cualitativa	27
Cuantitativa	19
Mixto	2
TOTAL	48

El hecho de que haya más investigaciones cualitativas que cuantitativas sugiere que la comunidad científica puede estar interesada en comprender las experiencias subjetivas y las percepciones de las personas en relación con las habilidades emocionales y la convivencia. Las investigaciones cualitativas tienden a profundizar en las experiencias individuales y en la comprensión de los contextos sociales, lo que puede ser crucial en un tema tan intrincado como las emociones y la convivencia. Este sentido las investigaciones cualitativas centraron su interés en las experiencias individuales y las narrativas, es probable que estas investigaciones proporcionen una comprensión más detallada de cómo las habilidades emocionales afectan la convivencia en

contextos específicos. Esto puede ser útil para identificar patrones, desafíos comunes y estrategias efectivas para mejorar la misma.

1.1.1. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque cualitativo

- Descriptiva
- Investigación acción
- Art. de revisión
- Etnográfica
- Crítico-social
- Fenomenología
- Acción-participativa
- Investigación acción.
- Hermenéutica
- Estudio de caso

Figura 1
Perspectivas cualitativas



Se observa una variedad de perspectivas cualitativas empleadas en estos estudios, lo que indica un enfoque multidisciplinario y la utilización de diferentes herramientas metodológicas para abordar el tema desde distintos ángulos. Esta diversidad puede enriquecer la comprensión de la

relación entre habilidades emocionales y convivencia. Entre las perspectivas identificadas, el artículo de revisión es el más frecuente, lo que sugiere que los investigadores han optado por sintetizar y analizar la literatura existente sobre el tema. La hermenéutica también es una perspectiva significativa, lo que indica un interés en la interpretación del significado de las experiencias emocionales en el contexto de la convivencia. Se observa la presencia de enfoques participativos, como la investigación-acción y la acción participante. Esto sugiere un interés en involucrar a los participantes en el proceso de investigación y en la búsqueda de soluciones prácticas a los desafíos relacionados con las habilidades emocionales y la convivencia.

Aunque las investigaciones cualitativas pueden proporcionar una comprensión profunda, las investigaciones cuantitativas son importantes para validar y generalizar los hallazgos. El hecho de que haya un número significativo de investigaciones cuantitativas sugiere que también existe interés en medir y analizar datos numéricos relacionados con las habilidades emocionales y la convivencia. Estas investigaciones pueden proporcionar evidencia más objetiva sobre la relación entre variables específicas y ayudar a identificar tendencias a través de diferentes grupos de población.

1.1.2. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque cuantitativo

- Descriptiva
- Transversal
- No experimental
- Cuasi- experimental
- Experimental
- Correlacional

Figura 2.*Perspectivas cuantitativas*

La presencia de diferentes perspectivas metodológicas dentro de las investigaciones cuantitativas indica una variedad de enfoques para abordar la relación en cuestión. Cada perspectiva ofrece su propio conjunto de fortalezas y limitaciones, lo que sugiere de nuevo, un enfoque multidimensional para comprender la relación entre habilidades emocionales y convivencia:

- La prevalencia de enfoques no experimentales y correlacionales sugiere un interés en comprender la naturaleza de la relación entre las variables sin necesariamente establecer causalidad. Esto puede ser útil para identificar asociaciones y patrones significativos.
- Por otro lado, la presencia de enfoques experimentales y cuasiexperimentales indica un interés en investigar causalidad y examinar el impacto directo de las habilidades emocionales en la convivencia bajo condiciones controladas. Esto sugiere un interés en evaluar intervenciones o tratamientos específicos.

La revisión de antecedentes hasta ahora muestra que la mayoría de las investigaciones sobre competencias emocionales y convivencia escolar se han desarrollado bajo enfoques cuantitativos, lo que permite identificar una tendencia metodológica predominante en el estudio del tema. Sin embargo, esta prevalencia no necesariamente refleja los distintos entendimientos conceptuales del

fenómeno, sino más bien las preferencias investigativas y metodológicas por el análisis estadístico de las relaciones entre variables.

1.1.3. Perspectivas halladas en las investigaciones con enfoque mixto

- Descriptiva
- Experimental

Figura 3
Perspectivas mixtas



Las dos investigaciones de enfoque mixto identificadas utilizaron diferentes perspectivas metodológicas: En la revisión se identificaron dos investigaciones que adoptaron un enfoque mixto, combinando procedimientos cuantitativos y cualitativos para abordar la relación entre las competencias emocionales y la convivencia escolar. En ambos casos, el componente cuantitativo se desarrolló mediante diseños distintos: uno de tipo descriptivo, centrado en caracterizar las variables asociadas con las habilidades emocionales y las dinámicas de convivencia; y otro con un componente experimental, orientado a valorar los posibles efectos de una intervención específica sobre dichas variables. En complemento, ambos estudios incorporaron técnicas cualitativas como entrevistas, observaciones o análisis de contenido que permitieron profundizar en la interpretación de los resultados cuantitativos y comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias emocionales y convivenciales. Esta combinación metodológica justifica su

clasificación como investigaciones de enfoque mixto, al integrar medición y comprensión en un mismo proceso analítico.

1.2. Características de las poblaciones de las investigaciones consultadas

En las investigaciones revisadas para estos antecedentes, se identificaron las siguientes características en las poblaciones:

- Grupos de estudiantes: Incluye estudiantes de educación inicial, primaria, básica secundaria y media.
- Participación de la comunidad: Se incluyeron padres de familia, docentes y directivos.
- Carácter institucional: Tanto públicas como privadas.
- Alcance geográfico: Involucra instituciones a nivel nacional e internacional, así como en contextos urbanos y rurales.

La selección de esta población diversa y representativa indica que la investigación está bien posicionada para ofrecer una visión comprensiva y multifacética de la relación entre competencias emocionales y convivencia democrática, pacífica e inclusiva. Esta amplitud no solo fortalece la validez de los hallazgos, sino que también proporciona una base sólida para desarrollar estrategias y recomendaciones aplicables en una amplia gama de contextos educativos.

1.3. Categorías por enfoques investigativos

Las categorías más relevantes en los documentos analizados fueron: habilidades sociales, convivencia escolar, resolución de conflictos, regulación y competencias emocionales. La **Tabla 2** permite observar la relevancia de cada una de estas categorías según los enfoques de investigación hallados.

La convivencia escolar es la categoría más común en todos los enfoques, con una notable representación en los enfoques cualitativo (19 reseñas), cuantitativo (9 reseñas), lo cual indica la importancia de este concepto.

Si bien la categoría “convivencia escolar” es dominante en ambos enfoques, el cuantitativo muestra un interés particular en evaluar la convivencia y la competencia emocional utilizando datos numéricos y análisis estadísticos. Desde esta perspectiva, se han identificado correlaciones

positivas entre las habilidades emocionales especialmente la autorregulación, la empatía y las competencias sociales y variables asociadas con el clima escolar, la resolución pacífica de conflictos y la percepción de bienestar dentro de la comunidad educativa. Asimismo, los resultados cuantitativos tienden a evidenciar que los niveles más altos de desarrollo socioemocional se relacionan con ambientes escolares más inclusivos y menos propensos a conductas disruptivas. Estos hallazgos han permitido establecer patrones y tendencias que describen la interacción entre los factores emocionales y convivenciales, aunque sin determinar relaciones causales directas entre ellos.

Tabla 2
Categorías abordadas según el enfoque de investigación

Categorías	Investigación cualitativa (27 investigaciones)		Investigación cuantitativa (19 investigaciones)		Investigación mixta (2 investigaciones)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Convivencia escolar	19	70	9	47	0	0
Competencias emocionales	11	41	9	47	1	50
Habilidades socioemocionales	6	22	2	11	1	50
Resolución de conflictos	5	19	3	16	1	50
Regulación emocional	4	15	2	11	0	0

El análisis de las investigaciones sobre habilidades emocionales y convivencia revela una rica diversidad de enfoques metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos, así como algunos mixtos. La preeminencia de los estudios cualitativos destaca la importancia de comprender las experiencias subjetivas y los contextos sociales, proporcionando una perspectiva profunda y detallada sobre cómo las habilidades emocionales influyen en la convivencia. Por lo que se ratifica la importancia de allegar nueva información cuantitativa que enriquezca estos hallazgos desde perspectivas más cualitativas.

Por otro lado, las investigaciones cuantitativas, aunque menos numerosas, son cruciales para validar y generalizar los hallazgos, ofreciendo evidencia objetiva sobre las relaciones entre variables específicas. La inclusión de investigaciones mixtas sugiere un enfoque integrador que

puede abordar tanto la profundidad como la amplitud de la relación entre habilidades emocionales y convivencia.

La selección de una población diversa y representativa refuerza la validez de los hallazgos, brindando una base sólida para desarrollar estrategias efectivas y aplicables en diversos contextos educativos. Esta pluralidad de enfoques y la riqueza de perspectivas metodológicas subrayan la complejidad del tema y la necesidad de un enfoque multifacético para mejorar la convivencia a través del desarrollo de competencias emocionales.

Ahora bien, al observar las técnicas e instrumentos a los cuales los investigadores recurren para obtener sus resultados y sacar sus conclusiones, se identifican elementos tan variados como el análisis DOFA, árbol de problemas, cuadernos de notas, cuestionarios, diarios de campo, encuestas, entrevistas, escalas, fichas de observación, grupos focales, listas de chequeo, mesas redondas, notas de voz, observación participante, observadores de los estudiantes, pruebas, rejillas de observación, relatos infantiles, rúbricas, talleres, test, redes semánticas entre otros.

Entre las observaciones que se pueden realizar de los instrumentos hallados están las siguientes:

- Algunos de ellos tienen como propósito generar estrategias que proporcionen la información necesaria, como entrevistas, grupos focales, mesas redondas y talleres.
- Otros son los instrumentos empleados para registrar la información que se obtiene mediante la aplicación de las técnicas descritas en el punto anterior como lo son: cuadernos de notas, diarios de campo, notas de voz y observadores de los estudiantes.
- Conviene distinguir aquellos que ayudan a sistematizar, ordenar y facilitar el posterior análisis de la información. Ellos son: escalas, fichas de observación, listas de chequeo, rejillas de observación, y rúbricas.

En lo concerniente a su diseño, los instrumentos de recolección de información pueden ser desarrollados por el investigador específicamente para su investigación, teniendo en cuenta factores como: los objetivos del estudio, las características de la población y demás variables que a su criterio incidan en la calidad de los resultados esperados. Algunos ejemplos son:

- La escala de observación y de evaluación del reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones fue diseñada por Noelia Salas Román para su

investigación titulada: “La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado de educación infantil”. Esta investigación fue publicada en la Revista Estilos de Aprendizaje en el año 2018. Dicha escala está basada en imágenes fotográficas de expresiones faciales de las emociones evaluadas en los alumnos. Se evalúan en los alumnos las cuatro emociones trabajadas en el programa EMOTI: miedo, tristeza, enfado y alegría.

- Escala de medición de la convivencia democrática (ESMCD), instrumento elaborado específicamente para el estudio publicado por Alcántara et al. (2019).

También se encuentran herramientas previamente diseñadas por otros autores, las cuales ya se encuentran validadas y cuentan con credibilidad en el medio en cuanto a la pertinencia de la información que proveen. Algunos ejemplos de estas herramientas, clasificadas según las variables que miden, son:

Convivencia escolar

- El cuestionario de Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) aplicado por Díaz-López et al., (2019).
- CVICO-A. Instrumento para medir la convivencia en la Institución Educativa, tomado de Benites y Castillo (2014) y utilizado por Delgado et al., (2023).
- Versión para Escuela Primaria del Cuestionario de Clima Escolar (CE), versión para Escuela Primaria. Tiene como objetivo investigar la percepción de los estudiantes sobre diferentes dimensiones del clima de su escuela. Usado por Penna-de-Carvalho et al., (2023) y tomado del artículo “School climate survey: Elementary and middle school version” escrito por Christine Emmons, Norris Haynes y James Comer (2002).

Empatía

- Cuestionario de Empatía Infantil tomado de Baron-Cohen y sus colaboradores (2009) y el Cuestionario sobre Empatía Escolar extraído del programa "Cultivando Emociones" coordinado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante), ambos empleados por Salas et al., (2018).

- Interpersonal Reactivity Index (IRI), escala utilizada en muchos estudios e investigaciones con el fin de determinar los niveles de empatía, las diferencias entre hombre y mujeres para determinar el grado empático, el desarrollo en adolescentes del aspecto social; y la forma cómo es inhibida la empatía en conductas agresivas; aplicada por Hernández et al., (2021) y tomada de Davis (1980) del artículo titulado “A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy”.
- Cuestionario dirigido a familias sobre empatía infantil de sus hijos e hijas. tomado de Lawrence et al. (2004) del artículo “Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient”, e implementado por Salas et al. (2022).
- Escala Básica de Empatía (EBE) adaptada para adolescentes. Aplicada por Orozco (2021) y referenciada por Merino y Grimaldo (2015) en el artículo “Validación Estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) Modificada en Adolescentes: un Estudio Preliminar”.
- Escala de empatía para adolescentes mexicanos: Presentada por Gildardo Bautista Hernández y sus colaboradores en el año 2016 a través del artículo titulado “Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria”, y utilizada por Alcántar et al. (2021).

Competencia social

- Cuestionario para evaluar la Competencia Social del Alumno tomado de Caruana y Tercero (2011) y empleado por Salas (2022) y por Salas et al. (2023).
- Versión Breve del Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes - IHSA. Evalúa las habilidades sociales basándose en autoinformes de los adolescentes sobre situaciones cotidianas. Ha sido utilizado por Penna-de-Carvalho et al., (2023) tomado del artículo escrito por Almir y Zilma Del Prette (2009) titulado “Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação”.
- Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV, por sus siglas en inglés de Emotional Quotient Inventory: Youth Version). Este instrumento fue empleado por Orozco (2021) y tomado de Bar-On y Parker (2000) del artículo “The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV). Technical Manual”.

- Escala de Buen Trato (EBT). Instrumento adoptado por Orozco (2021) y citado del artículo “Construcción y validación de la Escala de Buen Trato en adultos mexicanos” de Ruvalcaba et al. (2018).
- Guía de intervención grupal. Esta guía fue empleada por Frost et al. (2021) y desarrollada por Goldstein et al. (1989) en el documento “Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de enseñanza”.
- Lista de chequeo de habilidades sociales: Aplicada por Frost et al. (2021) y concebida por Goldstein et al. (1989) en el artículo “Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de enseñanza”.
- Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) en español, Escala de Apoyo Social al Niño y al Adolescente: Diseñada por Malecki y Demaray en “Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)” publicado en el año 2002 y utilizada por Alcántar et al. (2021).
- Participant Role Approach (PARA): Es una subescala que mide la conducta prosocial de los espectadores en situaciones de acoso. Presentada por Jon Sutton y Peter K. Smith en 1999 a través del artículo “Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach” y usada por Alcántar et al. (2021).

Violencia escolar

- Cuestionario para Profesores sobre la Violencia Escolar tomado de Caruana y Tercero (2011) y empleado por Salas (2022).
- Test BULL-S, test de evaluación sociométrico de la violencia entre escolares. Analiza la estructura interna del aula definida bajo los siguientes criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados. Esta herramienta fue empleada por Díaz-López et al., (2019) y tomado del documento titulado “Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S)” de Cerezo (2012).
- Escala de Agresión Física: Descrito por Buss y Perry (1992) en “The Aggression Questionnaire” y trabajado por Orozco (2021).

- Escala de agresividad física y verbal: Utilizado por Tur-Porcar et al. (2021) y tomado de “Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects.” de Caprara y Pastorelli, publicado en 1993.

Apertura al cambio y el conocimiento emocional

- Escala de Apertura al Cambio y al Conocimiento Emocional construída y validada por González et al., (2011) y usada por Prieto y González (2022).
- Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), test que permite conocer las habilidades para reconocer las propias emociones y capacidad para regularlas. Este instrumento fue aplicado por Delgado et al. (2023), Díaz y Gutiérrez (2018) y Prieto y González (2022).
- Test para identificar inteligencia emocional de los padres. Es una lista de verificación de 25 ítems, enfocada en ayudar a ver lo que el padre de familia está haciendo para formar un hijo emocionalmente inteligente y qué cosas nuevas puede hacer; empleado por Hernández et al., (2021) y tomado del documento titulado “La inteligencia emocional de los niños” de Shapiro (1997).
- Escala de inestabilidad emocional: Tomado de Caprara y Pastorelli de “Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects” publicado en el año 1993 y aplicado por Tur-Porcar et al. (2021).

Percepción infantil del apoyo al entorno familiar

- Escala de Percepción Infantil del Apoyo al Entorno Familiar (EPISAF) aplicada por Penna-de-Carvalho et al., (2023) y adoptado de Guidetti & Martinelli (2010).

Competencias ciudadanas

- Prueba cognitiva de evaluación de competencias ciudadanas, desarrollada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) la cual pondera la capacidad de los individuos para articular el conocimiento, la valoración de argumentos, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico en el ejercicio de su ciudadanía. Fue aplicada por Díaz y Gutiérrez (2018).

Compasión

- Escala Compasión hacia Víctimas de Acoso (CVA): Planteada por Ángel Alberto Valdés y Ernesto Alonso Carlos en “Relación entre disciplina parental restaurativa,

manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar” publicado en 2017 y empleado por Alcántar et al. (2021).

Cohen et al. (2020) aducen que la experiencia del investigador es crucial en el proceso de selección, diseño y uso de los instrumentos y técnicas para la recolección de información, ya que, por más que se estudie una población específica, los resultados obtenidos siempre estarán influenciados por el autor del estudio. La conciencia sobre esta consideración metodológica es relevante para contextualizar los resultados y las decisiones tomadas durante la investigación.

Otro elemento significativo a este respecto es la búsqueda de asesoría y apoyo de expertos en el tema de análisis que colaboren en el perfeccionamiento de las herramientas a elegir y su posterior uso. Dentro de los instrumentos analizados, aquellos que deben ser diseñados y utilizados bajo el criterio de expertos se encuentran: el análisis DOFA; el árbol de problemas usado por Vargas y Vargas (2020); los cuestionarios usados por Aldana et al. (2023), Rojas (2021), Salas et al. (2018), Azañedo (2021), Vargas y Vargas (2020), Penna-de-Carvalho et al. (2023), Salas (2022) y Díaz-López et al. (2019); las fichas de observación aplicadas por Salas et al. (2018) pruebas empleadas por Díaz y Gutiérrez (2018); las rúbricas utilizadas por Estupiñán et al. (2023); talleres usados por Vargas y Vargas (2020), Hernández et al. (2021), Cordero et al. (2018), Prieto y González (2022) y Cuartas y Ramos (2016); los tests aplicados por Salas et al. (2018), Estupiñán et al. (2023), Díaz-López et al. (2019), Hernández et al. (2021) y Prieto y González (2022) y las redes semánticas naturales empleadas por Tapia et al. (2019).

Por último, los instrumentos de recolección de información son herramientas esenciales para investigar las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en las instituciones educativas. Su función principal es obtener datos de primera mano de la población estudiantil y de los fenómenos educativos relacionados con estas competencias y su impacto en la convivencia escolar.

En cuanto a los hallazgos encontrados en las reseñas estudiadas, de acuerdo con Mikolajczak et al., 2009, citado por Prieto-Rojas y González-Arias (2022) las Competencias Emocionales son un derivado procedimental de las habilidades incluidas en la Inteligencia Emocional, y son entendidas como el conjunto de estrategias que una persona posee para identificar, comprender, expresar, regular, y usar o gestionar sus propias emociones; es por esto

que se hace necesario diferenciar entre la relación de las habilidades blandas, emocionales y sociales con la convivencia, y de esta con la inteligencia emocional y sus alcances.

A continuación, una exploración de cada una de estas categorías en términos de resultados encontrados en las investigaciones estudiadas en los últimos años.

Tal como lo expresa Bisquerra (2000), de acuerdo con las teorías de Salovey y Mayer (2005), citado por Castellanos et al. (2018) en su investigación “Inteligencia emocional” una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar, la inteligencia emocional incluye la capacidad de controlar las emociones propias e identificar las de los demás, pues esta habilidad sirve para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud sin afectar las habilidades interpersonales. Por tanto, al tener un equilibrio emocional seguido de una práctica constante de las habilidades blandas, el ser humano podrá ejercitar de igual manera su locus de control previniendo agresividad en los contextos próximos a él como lo es la escuela.

Habilidades blandas como la empatía, la autorregulación o la resolución pacífica de conflictos, deben ser fortalecidas en el aula de clase, ya que, según Aldana Sánchez et al., (2021) las contribuciones de la inteligencia emocional permiten ajustar el comportamiento en función de las necesidades, favoreciendo su adaptación social y emocional a diferentes contextos, que incentivan las posibilidades de una sana convivencia. Esta teoría es apoyada por Azañedo Suárez (2021) en su tesis para obtener el grado académico de doctora en educación “Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa de Trujillo” quien asegura que, tras una aplicación de instrumentos relacionados, los estudiantes que marcaron alto en las variables de inteligencia emocional logran solucionar conflictos de manera asertiva.

En este punto se hace necesario aclarar que, el desarrollo de las habilidades blandas, de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales es un proceso que se irá adquiriendo a lo largo de la vida de los estudiantes, entonces algunos podrán adquirir ciertas destrezas más pronto que otros, siendo estos estudiantes los que puntúan con mejores resultados en este tipo de pruebas.

Díaz-López et al., (2019) ratifican la imperiosa necesidad de implementar estrategias y dinámicas propias de la educación emocional, más exactamente sobre la inteligencia emocional desde los primeros años de vida, que si bien se debe fomentar inicialmente desde la casa, en necesario reforzar en el contexto educativo para lograr sentar las bases de una adultez sólida,

dotando de herramientas sociales a los sujetos, contribuyendo a la construcción de país y de paz en el marco de una sociedad con disrupción emocional, mediante la implementación de estrategias como el establecimiento democrático de reglas y la creación de espacios grupales que puedan mejorar la convivencia escolar y promover una cultura de paz. (Urbano Mejía et al., 2021)

Según Alcántara Mego y Holguín Álvarez (2019), no sólo se mejora la participación democrática con ejercicios que promuevan el sentido de pertenencia, sino que la coexistencia promueve la formación holística y las normas culturales y sociales originadas en dicha coexistencia, influyen en la construcción de entornos escolares saludables. Estos, por estructurarse holísticamente, necesitan retroalimentarse en la práctica vivencial con el propósito de hacerlas para escuelas democráticamente sostenibles. Y de esta manera lograr contribuir a superar la escasa motivación que se encuentra entre los niños y jóvenes para participar en actividades políticas.

Ahora bien, trabajar esas habilidades sociales y emocionales a través de la inteligencia emocional y sus implicaciones, puede presentarse como una oportunidad para gestionar la convivencia dentro del aula. Al respecto, Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022), aseguran que, tras una revisión bibliográfica, la convivencia escolar mediada por la inteligencia emocional puede ser vista como una manera efectiva de resolver problemas, debido a la interacción con el otro, teniendo como constructo la empatía y el establecimiento de estrategias para favorecer el clima escolar. También es relevante aclarar que la formación debería ser inicialmente para el profesorado, quienes, como asegura Alcántara Nieblas et al., (2021), cuando los profesores tienen herramientas para desarrollar competencias sociocognitivas dentro del aula, ayudarán de igual manera a que los estudiantes logren gestionar mejor sus conflictos interpersonales.

A esta idea, se puede sumar el concepto de inclusión dentro del aula, ya que una inclusión bien trabajada puede tener mejores resultados de los que se podría contemplar. Zúñiga-Villegas y Luque-Rojas (2021) determinan que al concepto de inteligencia emocional se le debe sumar el de la inclusión, que, llevada al plano educativo, contribuye a una adecuada convivencia porque supone un aumento de empatía (Hernández-Perdomo et al., 2017).

La implementación de currículos que enriquezcan los saberes y prácticas en inteligencia emocional es una garantía del fomento en valores, ética, autoconocimiento, autorregulación, empatía, cordialidad y fortalecimiento de competencias para la vida. En el artículo “Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional”, Camacho-Bonilla et al., (2017) aseguran que las instituciones educativas influyen de manera positiva en la convivencia

escolar, puesto que existe una relación recíproca entre las competencias emocionales y las relaciones afectivas. Lo cual, contribuye a que cada estudiante se adapte de una mejor manera al contexto escolar y así lograr afrontar creativamente situaciones problemáticas dadas en la cotidianidad.

Esta es una de las razones por las cuales los programas en educación emocional se deben implementar en las instituciones colombianas, para mitigar los comportamientos adversos a la buena convivencia y que así favorecer el clima institucional, el cual es un entorno en el que niños, niñas y jóvenes interactúan a diario, y que debe ser garante de armonía, felicidad, protección y en lo posible, salud mental para nuestras juventudes, ya que, si estos entornos en los que se ve inmerso el chico o la chica son vulnerables y en los cuales se propicia la agresión, los comportamientos tendrán una mayor duración en el tiempo, convirtiéndose en formas de vida. (Cabrera Kahuazango et al., 2023).

Fernández-Berrocal y Cabello (2020), sostienen que la enseñanza de programas que refuercen la educación emocional en las personas mejorará su salud física y mental disminuyendo de esta manera síntomas psicosomáticos como la ansiedad, depresión y estrés, lo cual repercutirá en mejores indicadores comportamentales y optimizará la gestión de la convivencia.

Sumado a los beneficios que tiene la implementación de los programas en inteligencia emocional en el ámbito escolar, cuando los jóvenes y niños aprenden a gestionar mejor su cosmovisión, pueden interpretar de manera más eficaz el mundo social que los rodea, llevándolo a su contexto familiar; escenario pionero en la educación, ya que, para bien o para mal, es allí donde los niños imitan lo que ven de sus cuidadores primarios.

Por lo tanto, existe una relación directamente proporcional entre la enseñanza de la inteligencia emocional en las escuelas, de manera estructurada y por medio de currículos elaborados y aquella que se enseña en casa de manera intuitiva y no sistemática. Así pues, Reyes et al. (2019) citado por Delgado-Peña et al., (2023) en su artículo “Inteligencia emocional y convivencia escolar”, corroboran lo mencionado anteriormente por medio de un estudio. De manera específica, se destacó que las relaciones entre las diferentes dimensiones de las relaciones familiares subrayan la importancia de la cohesión familiar como un factor que restringe la expresión de la agresividad.

La importancia del clima social, familiar y su impacto en la agresividad de los niños radica en su influencia en el desarrollo emocional, las habilidades sociales, el rendimiento académico, la

salud mental, la prevención de la violencia y el bienestar a lo largo de la vida de los niños. Estos elementos presentados de manera estable lograrán hacer un cambio en la sociedad por lo que se hace necesario cultivarlas en todos los ambientes a los que tienen acceso los niños.

Dicho esto, y volviendo al escenario de la escuela, Rojas-Monedero (2021) recrea una ruta para favorecer la adquisición de habilidades emocionales en los adolescentes, brindando herramientas útiles para fortalecer dichas competencias, lo cual le permitirá sentirse seguro y encontrar una gama diversa de soluciones pacíficas, mejorando así la convivencia escolar (Estupiñan-Berdugo et al., 2023). Asegurando entonces la convivencia pacífica y el manejo del conflicto, los cuales se ven influenciados por una serie de factores sociales que se deben enfrentar y transformar, lo que implica un cambio de mentalidad, actitudes individuales y colectivas para el empoderamiento y la acción (Cerdas, 2015).

Según Vargas-Arenas y Vargas-Parra (2020), se enfatiza la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva y la empatía entre estudiantes, siendo elementos que contribuyen a promover la armonía. El gran interrogante puede ser, ¿De qué manera?, ¿Cómo llegar a esta meta? Pues bien, en su investigación “Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional”, Rodríguez-Gutiérrez (2019) expone que se evidencia un cambio en las actitudes dentro del aula luego de que los niños comprendieran las causas de sus emociones y además lograron preguntarse el porqué de estas.

Llegaron a este punto gracias a la lúdica, ya que el juego como forma de socialización, permite un análisis de las emociones, habilidades y capacidades desde la concepción del rol como parte de la construcción del sujeto que permite exteriorizar emociones y ponerse en los zapatos del otro en la resolución de conflictos.

Y es que como indican Menjura-Escobar y Franco-Cárdenas (2022), cuando el niño experimenta el juego, ya no individual, sino grupal, comienza también a enfrentarse a diferentes retos y situaciones que le exigen ciertas habilidades directamente relacionadas con reglas sobre habilidades sociales (Bras, 2005); además, comienzan a poner a prueba sus comportamientos, la expresión de sus emociones y sus habilidades físicas. En “La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2”, Alcoser-Grijalva et al., (2019) indican que las reglas sociales y sus procesamientos, no deben ser expuestas al niño de manera indirecta si no por medio de un puente entre la realidad del infante y el mundo real, logrado con éxito por el juego.

Pues, desde la postura de Díaz-Gómez y Gutiérrez-Restrepo (2018) las propuestas pedagógicas con resultados exitosos en la promoción de competencias emocionales y competencias ciudadanas, como lo es el juego, promueven la construcción de relaciones de cooperación entre los estudiantes, las cuales animan el involucramiento activo de sus miembros. Por tal motivo, dicen Cuartas-Duque y Ramos-Gaviria (2017), los estudiantes no regulan sus conflictos creativamente sin una formación continua que posibilite interpretar y transformar los conflictos escolares.

De igual manera, las competencias sociales repercuten de manera positiva en consonancia con la educación emocional por sus beneficios en el desarrollo pleno de los niños. Valero-Ancco et al., (2019) precisan que el ser humano madura de forma global en todas sus facetas. Lo cognitivo se interrelaciona con el mundo afectivo y el desarrollo social de forma sutil y compleja, y por ello, cuando se produce una mejoría en una de las áreas se está favoreciendo a su vez el buen funcionamiento y desarrollo en el resto. De aquí se desprende la necesidad de combinar la educación académica con una educación en emociones, para la vida. Siendo esta una categoría que favorece el clima escolar ya que estas competencias son una parte vital en la manera en la que nos percibimos como seres y percibimos al otro llegando así a una relación cordial dentro del aula. (Salas-Román, 2022).

Vives (2022), realiza una investigación dando sustento al apartado anterior, donde pone de manifiesto la necesidad de implementar a cabalidad programas de competencias socioemocionales para dotar a los estudiantes de herramientas para afrontar los conflictos que puedan aparecer en el día a día dentro de las aulas. (Salas-Román et al., 2017). Aunque no se trata solamente del incentivo de las competencias socioemocionales dentro del aula, si no hay directrices establecidas, reales y que se hagan cumplir, los estudiantes no tendrán una rigurosidad ni un ambiente propicio donde cultivar los conceptos aprendidos.

Es por esto que, como afirman Flórez-Suárez y Herrera-Beltrán (2020) la violencia aparecerá en un clima donde no se tengan en claro las normas, sean estas impuestas, o no se les dé seguimiento; por lo tanto, se hace necesario reunir a la comunidad educativa y realizar un trabajo mancomunado, pues el trabajo colaborativo provoca en los alumnos una disminución considerable en la aparición de comportamientos disruptivos, además de mejorar sustancialmente el rendimiento académico (Penna-de-Carvalho et al., 2023).

Es importante mencionar, que las leyes y normativas que rigen a las instituciones educativas en lo concerniente a la convivencia surgieron como una necesidad de las problemáticas presentadas

y que necesitaban el respaldo de las leyes colombianas, el problema es que dicha ley no ha sido en su totalidad bien acogida, ni siquiera, bien empleada y se cree que el motivo principal es la inoperancia de la Corte Constitucional (Morcote González et al., 2020). Este asunto de la falta de acompañamiento en las instituciones educativas es una problemática que debe tener su amparo rápido si lo que se desea es que se trabaje armónicamente entre todos los organismos de la sociedad en pro de un mejor futuro.

Finalmente, es de resaltar la importancia del rol de los padres y los maestros en todo el proceso académico, adaptativo, emocional. Cordero-García et al., (2018), subrayan que los resultados de revisiones bibliográficas y de sus propias investigaciones, han demostrado la importancia de reflexionar frente a los procesos socioafectivos, pedagógicos y formativos en el contexto escolar y familiar.

Es decir, hay una serie de elementos constitutivos que es perentorio discutir basados en los componentes mencionados anteriormente. Con respecto a los hallazgos encontrados en las reseñas estudiadas, se hace clara la intención de los investigadores de resaltar la importancia de la implementación de una educación emocional como factor de protección de los estudiantes. Atender a la existencia de una relación directamente proporcional entre estabilidad de las competencias socioemocionales y convivencia armónica dentro del aula. Y, entre otros, el fomento de la inteligencia emocional desde la primera infancia como variable preventiva en la adolescencia y posterior adultez.

Luego del análisis posterior de las reseñas elegidas para este trabajo, cabe resaltar lo novedoso de los programas y de los instrumentos que se emplearon en el desarrollo de las investigaciones, dejando a su vez hallazgos y discusiones relevantes sobre estos temas, aunque algunos de ellos carecen de control para ratificar su validez. Un punto favorable para la población sobre la que se ciernen las teorías sería que se inspeccione si lo propuesto ha sido realmente apropiado e interiorizado para originar un impacto positivo en la comunidad teniendo así resonancia en el resto de la sociedad.

Visto desde un espectro más amplio, al finalizar la revisión bibliográfica se puede concluir que el tipo de investigación que más ha sido elegida por los investigadores es la cualitativa (Tabla 1.), por su carácter narrativo y sistémico, por permitir poner en palabras del actor principal (estudiante, profesor, directivo, padre de familia) las vivencias que permiten entender el fenómeno social en cuestión. Con respecto a los instrumentos, estos recogen información sobre las variables

clave mencionadas en el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos de los estudios. El propósito más importante de la recolección de datos es garantizar la obtención de información confiable y enriquecedora para el análisis, permitiendo tomar decisiones informadas y llegar a conclusiones útiles y relevantes. Los hallazgos dan cuenta de las bondades que tiene aplicar la educación emocional, la inteligencia emocional y sus demás componentes en contextos educativos carentes de oportunidades.

Esta revisión permite analizar una vasta gama de situaciones en las que la educación emocional ha sido elegida como la herramienta principal para mitigar los comportamientos adversos a la sana convivencia, que para vivir en sociedad deben ser eliminados para darle paso a un conjunto de buenas prácticas que posibiliten el con-vivir armónico y pacífico, de ahí que el deseo de esta investigación en particular, sea profundizar en la relación de la educación emocional con la convivencia inclusiva, democrática y pacífica, para generar elementos que puedan permitir la finalidad de este estudio en lo referido a aportar conocimientos que cualifiquen los procesos formativos en la escuela.

A continuación, se expone un análisis de los diferentes instrumentos utilizados para la medición de la inteligencia emocional y la convivencia escolar desde las propuestas de algunos autores hasta ahora referenciados, mostrando la evidencia de las temáticas y a categorías que evalúa cada instrumento, además del impacto en el contexto educativo que puede generar sus aplicación y posteriores resultados, finalmente se muestra un análisis de la correlación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar, que permite cada uno de los instrumentos llegando a conclusiones importantes, que permitirán novedosas ideas para replantear las metodologías que se utilizan actualmente en las instituciones educativas cuando se pretende evaluar la inteligencia emocional y la convivencia escolar.

1.4. Instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional

Los estudios revisados utilizan diversas herramientas para medir la inteligencia emocional en los estudiantes, considerando aspectos como la autorregulación, la empatía, la resolución de conflictos y el autoconocimiento (**Tabla 3**).

Tabla 3
Instrumentos de evaluación competencias emocionales

Instrumento	Autores o investigaciones referenciadas	Descripción	Impacto en el Contexto Educativo
Cuestionarios	Aldana et al. (2023), Rojas (2021), Salas et al. (2018), Azañedo (2021), Díaz-López et al. (2019)	Evalúan dimensiones de la inteligencia emocional como el reconocimiento y manejo de emociones.	Permiten obtener información cuantificable sobre las competencias emocionales de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico.
Tests de Inteligencia Emocional	Salas et al. (2018), Hernández et al. (2021), Prieto y González (2022)	Miden la capacidad de los estudiantes para identificar, regular y expresar emociones.	Proporcionan datos sobre el desarrollo emocional de los estudiantes, permitiendo establecer estrategias de intervención.
Fichas de Observación	Tapia et al. (2019)	Método de análisis de conceptos relacionados con la inteligencia emocional en discursos y escritos de los estudiantes.	Identifica patrones de pensamiento y percepción sobre la gestión emocional en el entorno escolar.
Pruebas Psicológicas	Díaz y Gutiérrez (2018)	Evalúan rasgos emocionales y habilidades de afrontamiento.	Proporcionan datos sobre la estabilidad emocional y la capacidad de resolución de conflictos de los estudiantes.
Entrevistas y Grupos Focales	Fernández-Berrocal y Cabello (2020)	Permiten un análisis profundo sobre la autopercepción emocional de los estudiantes.	Facilitan la identificación de necesidades y el diseño de programas de intervención en inteligencia emocional.

El análisis de los instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional expuestos en estos antecedentes permite concluir que la medición de esta variable ha sido fundamental para identificar su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Los cuestionarios y test han sido los métodos más utilizados, ya que ofrecen datos cuantificables que permiten correlacionar la inteligencia emocional con la adaptación social y el rendimiento académico. Adicionalmente, las fichas de observación y las entrevistas han demostrado ser herramientas fundamentales para comprender el comportamiento emocional en el aula y su relación con el entorno escolar.

Los estudios revisados resaltan la importancia de fortalecer la educación emocional desde la infancia, evidenciando que los estudiantes con mayor dominio de sus emociones presentan una mejor capacidad para afrontar situaciones de estrés, resolver conflictos y establecer relaciones

interpersonales positivas. Asimismo, se observa que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en inteligencia emocional no solo impacta en el bienestar individual, sino que también mejora la dinámica grupal y el clima escolar.

Por otra parte, los hallazgos sugieren que la formación docente en inteligencia emocional es un factor determinante en la aplicación de estos instrumentos, ya que su correcta implementación permite diseñar programas de intervención efectivos.

Finalmente, los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de integrar la educación emocional en los currículos escolares, para que juntamente con los otros factores, contribuya a un desarrollo integral en los estudiantes y una convivencia armoniosa dentro de las instituciones educativas.

1.5. Instrumentos utilizados para evaluar la convivencia escolar

Para analizar la convivencia escolar, los estudios han utilizado herramientas que permiten medir la calidad de las relaciones interpersonales, la percepción del clima escolar y los conflictos dentro del aula (**Tabla 4**).

El análisis de los instrumentos utilizados para evaluar la convivencia escolar demuestra que la aplicación de cuestionarios, escalas de clima escolar, entrevistas y registros de incidencias ha permitido obtener una visión integral de las dinámicas interpersonales dentro del aula. Estos métodos han sido esenciales para identificar factores que afectan la convivencia, tales como la comunicación deficiente, la falta de empatía y la presencia de conflictos no resueltos. La implementación de estrategias como el árbol de problemas y los talleres de resolución de conflictos ha contribuido a la identificación de causas subyacentes y a la promoción de soluciones efectivas para mejorar la armonía en el entorno educativo.

Tabla 4
Instrumentos para evaluar la convivencia escolar

Instrumento	Autores o investigaciones referenciadas	Descripción	Impacto en el Contexto Educativo
Cuestionarios sobre convivencia	Camacho-Bonilla et al. (2017), Reyes et al. (2019)	Evalúan la percepción de los estudiantes sobre la convivencia escolar, el respeto y la cooperación	Permiten identificar problemas en el clima escolar y diseñar estrategias para su mejora.

Instrumento	Autores o investigaciones referenciadas	Descripción	Impacto en el Contexto Educativo
Escalas de Clima Escolar	Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022)	Evalúan factores como el respeto mutuo, la seguridad y la equidad en el aula.	Facilitan la implementación de estrategias para mejorar la convivencia y la cohesión grupal.
Árbol de Problemas	Vargas y Vargas (2020)	Técnica de análisis para identificar causas y consecuencias de los conflictos escolares.	Ayuda a visualizar los principales factores que afectan la convivencia y a diseñar planes de acción.
Entrevistas a Docentes y Estudiantes	Alcántar Nieblas et al. (2021)	Recopilan experiencias sobre la convivencia en el aula.	Ofrecen una perspectiva cualitativa para comprender las dinámicas interpersonales y proponer soluciones.
Talleres de Resolución de Conflicto	Prieto y González (2022), Hernández et al. (2021)	Dinámicas interactivas para fortalecer habilidades socioemocionales en la gestión de conflictos.	Fomentan el aprendizaje activo de estrategias de resolución pacífica.
Registros de Incidencias	Morcote González et al. (2020)	Documento donde se registran los conflictos escolares y su resolución.	Permiten hacer un seguimiento de los conflictos y evaluar la efectividad de las intervenciones.

Los estudios revisados coinciden en que la convivencia escolar no solo depende de la regulación de normas y la gestión de conflictos, sino también del desarrollo de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes relacionarse de manera saludable y cooperativa. Se destaca que una convivencia armónica está directamente vinculada con la percepción del clima escolar, lo que refuerza la importancia de estrategias pedagógicas que fomenten la comunicación asertiva, la inclusión y el respeto mutuo.

Por otra parte, se evidencia que la formación docente y el involucramiento de la comunidad educativa juegan un papel fundamental en la consolidación de ambientes de aprendizaje seguros y democráticos. Finalmente, los hallazgos sugieren que la evaluación continua de la convivencia escolar, a través de instrumentos estructurados y participativos, es esencial para diseñar programas de intervención que fortalezcan la cohesión social, prevengan la violencia y fomenten una cultura de paz dentro de las instituciones educativas.

1.6. Análisis de instrumentos para evaluar Inteligencia Emocional y Convivencia Escolar

La apreciación sobre la importancia del empleo de los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional y la convivencia escolar evidencia una relación significativa entre ambas variables dentro del contexto educativo (**Tabla 5**).

Se observa que los cuestionarios, fichas de observación, entrevistas y escalas de clima escolar guardan una estrecha relación, ya que, en conjunto, permiten analizar tanto la percepción y regulación emocional de los estudiantes como su influencia en las dinámicas de convivencia dentro del aula.

Se observa que los cuestionarios, fichas de observación, entrevistas y escalas de clima escolar presentan una alta correlación, ya que permiten medir tanto la percepción y regulación emocional de los estudiantes como su impacto en las dinámicas de convivencia dentro del aula.

Por otro lado, las pruebas de inteligencia emocional y las pruebas psicológicas muestran una correlación moderada con la convivencia escolar, pues si bien evalúan la capacidad individual de manejo emocional, su relación con el entorno social depende de otros factores contextuales. En contraste, las redes semánticas naturales y el árbol de problemas presentan una correlación baja, ya que su enfoque se orienta principalmente al análisis de conceptos emocionales sin evaluar directamente la convivencia en el aula.

Los hallazgos, concuerdan con lo trabajado por, Alarcón et al. (2025) quienes destacan que la convivencia escolar mejora significativamente cuando se implementan estrategias que fortalecen la inteligencia emocional, ya que habilidades como la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva contribuyen a la resolución pacífica de conflictos y al establecimiento de relaciones armoniosas entre los estudiantes. Además, los instrumentos que registran interacciones sociales y conflictos, como las fichas de observación y los registros de incidencias, permiten identificar la influencia directa de la inteligencia emocional en la construcción de un entorno educativo más inclusivo y democrático.

Tabla 5
Análisis de instrumentos de evaluación

Instrumento	Evaluación de la inteligencia emocional	Evaluación de la convivencia escolar	Correspondencia hallada por autores entre Inteligencia Emocional y convivencia Escolar
Cuestionarios	Mide el reconocimiento y manejo de emociones	Evalúa percepciones sobre respeto y cooperación	Alta: Permite relacionar inteligencia emocional con adaptación social.
Test de Inteligencia Emocional	Evalúa la capacidad de regular y expresar emociones.	No aplica directamente.	Moderada: se asocia con la capacidad de regulación emocional y resolución de conflictos.
Fichas de Observación	Analiza la expresión emocional en interacciones.	Registra interacciones sociales y conflictos.	Alta: identifica cómo la expresión emocional impacta en la convivencia.
Redes Semánticas Naturales	Identifica conceptos clave en la percepción emocional	No aplica directamente.	Baja: analiza solo la percepción emocional sin medir la convivencia.
Pruebas Psicológicas	Evalúa estabilidad emocional y afrontamiento.	Relaciona estabilidad emocional con conflictos.	Moderada: permite relacionar estabilidad emocional con comportamiento social.
Entrevistas y Grupos Focales	Permite un análisis profundo de autopercepción emocional.	Analiza experiencias sobre convivencia.	Alta: facilita la comprensión de experiencias sobre convivencia
Escalas de Clima Escola	No aplica directamente.	Mide el respeto mutuo y la seguridad en el aula.	Alta: el clima escolar influye en la expresión emocional y la convivencia.
Árbol de Problemas	No aplica directamente.	Identifica causas y consecuencias de conflictos.	Moderada: ayuda a entender la relación entre emociones y conflictos
Talleres de Resolución de Conflictos	No aplica directamente.	Promueve estrategias para gestionar conflictos.	Alta: permite aplicar estrategias basadas en inteligencia emocional.
Registros de Incidencias	No aplica	Registra conflictos escolares y su resolución.	Alta: los conflictos pueden estar vinculados a la gestión emocional.

En conclusión, la correlación entre inteligencia emocional y convivencia escolar refuerza la importancia de integrar programas de educación emocional en las instituciones educativas, asegurando que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales que favorezcan su bienestar individual y la sana interacción dentro de la comunidad escolar.

Por otra parte, se puede indicar que los estudios se han concentrado más en los constructos de inteligencia emocional, desarrollo emocional y educación emocional general y menos en las competencias emocionales propiamente dichas (pues se han realizado más desde las llamadas competencias socioemocionales). En este sentido, Las competencias emocionales se centran en el sujeto e implican la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, mientras que las competencias socioemocionales amplían esta mirada hacia las relaciones interpersonales, al incluir habilidades de empatía, cooperación y resolución pacífica de conflictos. Ambas se enmarcan en una perspectiva educativa orientada al desarrollo integral del estudiante, a diferencia de la inteligencia emocional, que se asocia más con una visión psicológica basada en rasgos y disposiciones personales.

También se evidencian estudios que relacionan tales constructos con la convivencia general, sin particularizar aspectos como la democracia, la inclusión y la paz, entendidos en su conjunto como convivencia escolar que se proyecta hacia la convivencia social.

Tampoco se identifican investigaciones para la población de Manizales, donde se desarrolló la presente investigación, dejando abierta la posibilidad para que este vacío sea llenado con investigaciones como la que se desarrolló y de la que se da cuenta en este informe.

2. Descripción del proyecto

2.1. Planteamiento del problema de investigación

La relación entre las competencias emocionales y la convivencia escolar es un tema que ha sido objeto de estudio recientemente y que ha contado con resultados importantes a la hora de estudiar hallazgos y analizar conclusiones. La revisión del estado del arte posibilita llegar a dos conclusiones: en primer lugar, las instituciones educativas enfrentan el reto de fomentar ambientes de convivencia inclusiva, democrática y pacífica, esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, las competencias emocionales emergen como un factor crucial que puede influir significativamente en la calidad de las interacciones y relaciones dentro de la comunidad educativa.

En segundo lugar, es notorio el creciente interés académico y profesional en la influencia de las emociones en el contexto educativo, específicamente en la relevancia de las competencias emocionales en la formación integral de los estudiantes y su impacto positivo en la convivencia escolar. Los artículos revisados permiten hablar de la cercanía entre la convivencia escolar y las competencias emocionales; no obstante, no explicitan la naturaleza de su interacción, cuáles emociones se relacionan con los comportamientos convivenciales y ni los factores que interfieren en dicha relación. Además, en la cotidianidad escolar emergen dinámicas que divergen significativamente de las conclusiones presentadas en estas investigaciones.

Es de resaltar que la convivencia escolar es un aspecto fundamental en el entorno educativo que abarca las interacciones diarias entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Por lo que implica el establecimiento de relaciones respetuosas, empáticas y colaborativas que promuevan un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo y respetuoso. Sin embargo, en los últimos años ha aumentado considerablemente el desarrollo de conductas que atentan contra la armonía que se pretende lograr en las aulas. (Vargas y Vargas, 2020).

Uno de los antecedentes primordiales en Colombia, fue la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) mediante la Ley 1620 de 2013. Uno de sus objetivos consiste en generar reportes que permitan a las instancias del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, como los Comités Escolares, Territoriales y Nacionales, conocer, seguir y orientar políticas y estrategias para mejorar la convivencia escolar. Allí se perciben estadísticas elevadas de la presencia de comportamientos adversos a la sana convivencia, como lo son el

consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo adolescente y los problemas de convivencia escolar.

Entre el 2019 y el 2023 en Colombia se presentaron 9.885 reportes correspondientes a problemas de convivencia en el aula, divididas en situaciones tipo II y situaciones tipo III (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Según, el Informe Anual del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) del Ministerio de Educación Nacional (2023), éstas últimas se entienden exactamente como las situaciones de agresión escolar que constituyen un delito contra la libertad, la integridad y/o la formación sexual, o cuando son concebidos como cualquier otro delito establecido en la ley penal nacional vigente. Ahora bien, las situaciones tipo II son aquellas que se realizan de manera repetitiva o sistemática, o que causen daño a la salud en general sin incurrir en una incapacidad, ni tipificarse en delito.

Según el análisis realizado por el Ministerio de Educación Nacional en él informa del SIUCE (2023), el 35,81 % de esos 9.885 casos, pertenece a situaciones tipo II y el restante 64,19% a las acciones tipo III. Este aumento desmedido en la incurrancia de faltas tipo III en Colombia, conlleva a que la preocupación por determinar, solucionar y prevenir estas conductas también aumente. Padres de familia, instituciones educativas, organismos de salud pública y el mismo Gobierno Nacional, hacen una incansable pesquisa de estrategias que puedan minimizar el impacto de las acciones negativas en los entornos escolares.

Concretamente Caldas sigue la pauta generalizada en el país; en el departamento se observa un patrón inverso, 131 casos de situaciones tipo II y 96 casos tipo III, y más específicamente, en Manizales, hubo 90 casos de situaciones tipo II y 50 de situaciones tipo III. Si bien no es tan alarmante que primen las situaciones inadecuadas tipo III, no deja de inquietar cuáles son las emociones que movilizan a los niños, niñas y jóvenes a comportarse de tal manera.

Según artículo publicado en la página web de la Alcaldía de Manizales (2022):

“Desde la Secretaría de Educación y el Comité Municipal de Convivencia Escolar se tienen diseñadas charlas y capacitaciones al interior de las instituciones, para fortalecer lo concerniente a la convivencia y a afectaciones de matoneo”, indicó Julián Franco Marín desde la Unidad de Mejoramiento, de la Secretaría de Educación.

Se presentan con mayor incidencia situaciones de supuesto acoso escolar o ciberacoso, de atención a la salud mental o de consumo de sustancias psicoactivas, de presunta violencia sexual y

medidas de protección y prevención ICBF, agresiones verbales y físicas y en menor medida de riesgo de deserción escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Según el Ministerio de Educación Nacional (2021) con relación a la ruta de atención integral. Las acciones que se han tomado desde la implementación de las rutas de atención integral y que han favorecido el clima escolar y la convivencia en general, son el monitoreo y seguimiento permanente a los estudiantes, intervenciones con estudiantes, familias y/o cuidadores, ajustes pertinentes con los docentes, intervenciones grupales y escuelas familiares en función de garantizar los derechos de los estudiantes y que han sido acordes a la normatividad vigente.

Lo anterior indica un acompañamiento por parte de entes territoriales y de control a las instituciones educativas y en especial a los estudiantes, ésta podría ser una razón por la cual se presentan niveles más bajos de situaciones tipo III en el municipio con respecto a otros en el país, aunque no erradica en su totalidad los comportamientos inadecuados ni las situaciones que generan violencia.

Se presume que las dinámicas sociales y comportamentales vistas por los niños, niñas y jóvenes en sus entornos sociales son replicadas en las aulas de clase, lo que invita a pensar en el resultado del estudio llevado a cabo por la UNESCO entre 2005 y 2009, en donde se evidencia que los países de Suramérica son los que más dificultades tienen al interior de las aulas con el manejo de los conflictos escolares, con respecto a otros lugares del planeta como África, Asia o Europa. (Unesco, 2021)

Al respecto, Estupiñán y Monroy (2023) manifiestan que, con el paso del tiempo y el transcurso de las generaciones, se ha observado un aumento significativo en los casos de problemas de convivencia escolar, los cuales están estrechamente vinculados con la incapacidad para gestionar emociones de manera efectiva en la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la educación emocional constituye un pilar fundamental en la formación de ciudadanos íntegros y contribuye significativamente al establecimiento de relaciones interpersonales saludables y a la construcción de una comunidad cohesionada (Alcoser-Grijalva et al., 2019).

Escenarios donde se normalice la violencia escolar resaltan la necesidad urgente de reformular los paradigmas educativos, de manera que las instituciones escolares reconozcan y aprecien la importancia de incorporar de manera consciente las habilidades socioemocionales en el currículum.

Del mismo modo, Salas et al. (2018) afirman que cuando los niños no han desarrollado habilidades emocionales, es común observar una falta de comunicación emocional en ellos. Menjura y Franco (2022) plantean que la evolución de las habilidades emocionales está íntimamente ligada al grado de interacción social del niño y a una regulación adecuada de sus emociones. En consecuencia, el aprendizaje de cómo regular su comportamiento aumenta sus habilidades para enfrentar emociones negativas, lo que se convierte en un factor clave para prevenir posibles conductas problemáticas al interior del aula y en su vida cotidiana.

Salas et al. (2018) refuerzan la tesis previamente presentada:

Está demostrado empíricamente, que es en la infancia donde se conforman nuestros hábitos y costumbres que prevalecerán en nuestra vida adulta. Por ello, es de vital importancia que se realicen programas de intervención en Inteligencia Emocional en esta etapa, donde podremos crear hábitos y costumbres saludables, dotando a los niños y niñas de estrategias para resolver conflictos, desarrollar habilidades sociales, expresar sus sentimientos y trabajar cooperativamente. (p. 141).

Hay dos aspectos que se consideran propicios para solucionar en gran medida el problema expuesto anteriormente, el seguimiento a los estudios y el tipo de investigación que se elija.

A pesar de los avances en la implementación de programas de educación emocional, existe una brecha significativa en la sostenibilidad y efectividad a largo plazo de estos programas. Los estudios actuales tienden a enfocarse en resultados a corto plazo sin un seguimiento exhaustivo que permita evaluar la continuidad y evolución de los comportamientos prosociales en los estudiantes. Con respecto a lo anterior, Bisquerra (2000) afirma que la educación emocional debe ser concebida como un proceso continuo y permanente que complementa el desarrollo cognitivo, contribuyendo a la formación de una personalidad integral. Además, hay una necesidad de adaptar estos programas a diferentes niveles educativos y contextos, lo cual no siempre se ha realizado de manera efectiva.

En el segundo aspecto, se considera importante aplicar a futuras investigaciones diseños longitudinales y experimentales que además transversalicen los instrumentos a la realidad de los estudiantes, en los salones de clase, en el día a día, dónde realmente se presentan los conflictos. Que busque involucrar a los docentes y apoderados en el proceso, proporcionando formación y capacitación continua para asegurar una implementación efectiva y adaptada a diversos contextos.

En definitiva, la presente investigación se enmarca en la necesidad de profundizar en la comprensión de las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en las instituciones educativas de Manizales. Si bien existen estudios

previos que avalan la existencia de una correlación positiva entre ambas variables, se desconoce cómo se manifiestan estas relaciones en el contexto específico de la ciudad.

Es fundamental ahondar en este tema, dado que la convivencia escolar en Manizales presenta características particulares que la distinguen del panorama nacional. Tal como se indicó atrás, a pesar de no registrar los índices más altos de conflictividad, se observa una tendencia inversa en comparación con el resto del país, donde una mayor prevalencia de las competencias emocionales se asocia con mejores comportamientos de interacción.

Según datos recientes de la organización mundial de la salud (2022), en el Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos, se hace un llamado a todos los países para que aceleren la aplicación del plan de acción que permite favorecer la formación emocional en los centros educativos y se afirma que todos los países pueden lograr progresos significativos en la mejora de la salud mental de su población estudiantil. En este mismo informe se destaca que uno de cada siete jóvenes entre 10 y 19 años sufre algún trastorno mental, la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento, estas problemáticas se manifiestan en gran medida por la ausencia de programas educativos en el tema del correcto manejo de las emociones. Además, el informe muestra que en los países en donde se implementan programas de formación emocional, los jóvenes son menos propensos a padecer trastornos mentales y presentan una mayor adaptabilidad y un rendimiento académicos más estable en la escuela.

Esta singularidad del contexto manizaleño, sumada a la persistencia de problemáticas de convivencia en las aulas, resalta la necesidad de un estudio que arroje luz sobre las dinámicas específicas que operan en este entorno; por ello, la investigación propuesta busca develar las configuraciones y relaciones entre competencias emocionales y convivencia escolar.

Con relación a lo expuesto es posible considerar con claridad, el vínculo entre las competencias emocionales y la convivencia escolar puede ser casi directo. Es decir, lo más sencillo sería decir que por obvias razones quien pueda regular sus emociones puede tener mejores relaciones en la convivencia, desde este postulado un asunto que se puede analizar es poder encontrar si esta relación se da o todavía tiene elementos por aclarar, pero esto es posible configurarlo desde la reflexión y el análisis de los instrumentos hasta ahora trabajados.

Por ejemplo, los cuestionarios y test de inteligencia emocional permiten evaluar aspectos como el reconocimiento y manejo de emociones en los estudiantes, lo cual está directamente relacionado con la capacidad de los individuos para interactuar de manera respetuosa y cooperativa

en un entorno escolar. La interrelación entre competencias emocionales y convivencia está, entonces, claramente establecida: un estudiante con una mayor capacidad para reconocer y regular sus emociones tiene más probabilidades de tener un comportamiento respetuoso y cooperativo, lo cual mejora el clima escolar.

Por otro lado, lo que no está claro en esta relación, es que no todos los aspectos de esta relación son fácilmente medibles, validables o comprendidos. Los instrumentos, aunque útiles, tienen limitaciones inherentes que dificultan una comprensión total de la dinámica entre emociones y convivencia.

En cuanto al componente pedagógico desde las herramientas y estudios analizados, sobre inteligencia emocional y convivencia escolar no solo se centran en la mejora del bienestar individual de los estudiantes, sino que también abogan por un enfoque de educación integral que considera las habilidades socioemocionales como un componente esencial del aprendizaje y la adaptación social.

Este interés también se manifiesta en la necesidad de integrar la educación emocional en los currículos escolares, no solo como un medio para reducir los conflictos, sino también como una herramienta clave para fomentar la cohesión social y el respeto mutuo en la comunidad educativa. En particular, la pedagogía contemporánea reconoce dentro de sus pretensiones propiciar espacios formativos y educativos en inteligencia emocional, ya que los educadores no solo aplican estrategias teóricas para la enseñanza de contenidos académicos, sino también en la aplicación de metodologías para la atención de comportamientos emocionales y sociales dentro del aula. Así será posible construir programas de intervención para reforzar y adaptar los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de autorregulación emocional y convivencia.

En conclusión, aunque la relación entre competencias emocionales y convivencia escolar es clara y respaldada por diversos estudios, sigue existiendo la necesidad de perfeccionar las herramientas de medición y profundizar en las causas subyacentes de los conflictos interpersonales. El interés pedagógico en estos estudios se justifica en su potencial para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y promover una convivencia armónica, aspectos esenciales para una educación integral y de calidad.

2.2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las correlaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en instituciones educativas de la ciudad de Manizales?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar las correlaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en estudiantes de instituciones educativas de Manizales.

3.2. Objetivos específicos

Caracterizar las instituciones educativas de la ciudad de Manizales con respecto a las competencias emociones y la convivencia escolar.

Reconocer las relaciones entre competencias emocionales y convivencia escolar según el tipo de institución a la que pertenecen los estudiantes (urbana, rural, pública, privada).

Identificar las relaciones entre competencias emocionales y convivencia escolar según el grado al que pertenecen los estudiantes (6°, 7° y 8°).

4. Hipótesis

H_1 Las competencias emocionales tienen una correlación positiva con la convivencia escolar

H_0 Las competencias emocionales no tienen una correlación positiva con la convivencia escolar

5. Justificación

En la actualidad, la sociedad enfrenta retos significativos en términos de tolerancia, respeto, paciencia, que se abocan a la convivencia, viéndose reflejados en el aumento de la violencia escolar, la discriminación y la exclusión social. Con respecto a la academia, estos problemas no solo afectan el bienestar de jóvenes en edades escolares, sino que también influyen negativamente en su rendimiento académico y en su desarrollo personal (Castellanos Sotelo. et Al, 2018). Promover una convivencia democrática, pacífica e inclusiva en las escuelas es esencial para crear un entorno seguro y acogedor, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente. Para Fierro y Carbajal (2019) la convivencia escolar es un tema central en la educación, dado su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, el clima escolar y los resultados académicos.

Así mismo, se hace necesario referirse a convivencia democrática, pacífica e inclusiva, se aborda una triada holística que trasciende las barreras de la escuela y busca su refugio en los valores sociales y familiares, con los que deberían venir los jóvenes desde casa. Sin embargo, las estadísticas han determinado que dichos valores carecen de importancia en la juventud presentándose de manera más frecuente comportamientos inadecuados tanto dentro como fuera de la escuela. Esto ocurre por el aumento de la diversidad cultural y los retos sociales, que requieren de estrategias que fortalezcan la convivencia desde una perspectiva inclusiva (Cano (2016). Las escuelas deben adaptarse a estos cambios y desempeñar un papel central en la promoción de valores como la tolerancia y la solidaridad.

Entender que pese a los esfuerzos por mejorar la convivencia en el aula y desarrollar las habilidades emocionales, siguen habiendo problemáticas de tipo afectivo y comportamental en las instituciones educativas, en los hogares y en la sociedad en general, es fundamental para comprender el sentido de esta investigación, que pretende aplicar un instrumento para develar las relaciones entre la educación emocional y la convivencia escolar y su impacto en los niños, niñas y jóvenes de instituciones educativas tanto de carácter público como privado de la ciudad de Manizales.

La educación emocional emerge como una herramienta clave para abordar estos desafíos. Bisquerra y López-Cassá (2021). Sternberg (2000), citado por Salas Romás (2022) asegura que las habilidades emocionales, como la autoconciencia, la gestión de emociones, la empatía y las habilidades sociales, son fundamentales para la interacción positiva y la resolución de conflictos.

La inclusión de programas de educación emocional en el currículo escolar puede contribuir significativamente a mejorar el clima escolar y el fortalecimiento de los valores. (Díaz-López et al. 2019).

Al respecto, Bisquerra (2003), presenta la educación emocional como una necesidad educativa y social de primer orden. Propone que las competencias emocionales son esenciales para el desarrollo integral del individuo y para enfrentar los retos del siglo XXI. De esta manera, es necesario incluir la educación emocional en las políticas educativas y en la práctica pedagógica, planteando un cambio de paradigma hacia una educación más humana y completa.

Resultados de investigaciones han demostrado que los programas de educación emocional pueden reducir significativamente los comportamientos disruptivos y mejorar las relaciones interpersonales en el entorno escolar. (Álvarez Bolaños, 2020). Además, la integración de la educación emocional con prácticas democráticas en el aula puede fomentar una participación activa entre los estudiantes y un mayor sentido de comunidad, lo que a su vez promueve acciones prosociales.

También, Berrocal et al. (2017) argumentan de manera clara que las competencias emocionales son una posibilidad inigualable, en la transformación de los sistemas educativos, tanto para mejorar el rendimiento académico como para garantizar el bienestar integral de los estudiantes y docentes. En este sentido, las competencias emocionales deben ser temáticas pedagógicas necesarias, para trabajar y enseñar la dimensión emocional como parte de la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, Pérez y Filella (2019). destacan la educación emocional como una estrategia esencial para el desarrollo integral de niños y adolescentes, y como una respuesta necesaria a las deficiencias en formación emocional que enfrentan los sistemas educativos modernos. Esto constituye un aporte significativo para avanzar en la consolidación de la educación emocional como un eje central en la formación de las nuevas generaciones.

Se espera que el desarrollo de esta investigación contribuya a tener nueva información que permita a algunas instituciones educativas de la ciudad de Manizales tomar mejores decisiones o plantear estrategias de prevención, gracias a la implementación de programas que recojan elementos de la educación emocional, reduciendo efectos negativos en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes. Además, se espera que sirva como insumo para la realización de futuras investigaciones que busquen mejorar la convivencia, a través de propuestas pedagógicas basadas

en la educación emocional. De esta forma, Cepa et al. (2016), exponen que la sociedad actual que demanda individuos emocionalmente competentes para enfrentar retos personales, sociales y profesionales. Además, destacan que un enfoque temprano en el desarrollo emocional contribuye a la formación de ciudadanos más resilientes y empáticos, con impacto positivo en la convivencia social.

La justificación del trabajo combina un diagnóstico preciso de las necesidades en el desarrollo emocional durante la infancia con propuestas concretas y fundamentadas. Como en Cepa Serrano, Heras Sevilla y Lara Ortega (2016), en esta investigación se destacan la evaluación como un paso esencial para avanzar en la implementación de programas educativos y estrategias de intervención. En el artículo los autores hacen un aporte significativo para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas al bienestar integral de los niños, subrayando la importancia de las competencias emocionales como base del desarrollo humano.

Cepa Serrano, Heras Sevilla y Lara Ortega (2016) destacan la evaluación como un paso esencial para avanzar en la implementación de programas educativos y estrategias de intervención. Este artículo constituye un aporte significativo para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas al bienestar integral de los niños, subrayando la importancia de las competencias emocionales como base del desarrollo humano.

Para terminar, la investigación propuesta tiene el potencial de contribuir significativamente en la evaluación de la convivencia escolar en Manizales, proporcionando evidencias y estrategias que puedan ser aplicadas en otras instituciones educativas. Al abordar las brechas actuales y promover una integración efectiva de las competencias emocionales en la educación, se espera fomentar ambientes educativos inclusivos, democráticos y pacíficos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

6. Marco teórico

6.1. Competencias emocionales

6.1.1. Generalidades

Estas competencias hacen parte ineludible del proceso educativo, pues dentro de este existen una serie de elementos de corte ontológico que hacen parte de la formación integral del estudiante, como lo son las emociones inmersas en sus diversas conductas y expresadas en sus diferentes estados de ánimo. Un motivo para pensar en la opción de poder tener muy presente el tema de las emociones al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, puesto que de ellos dependen en gran medida los buenos resultados académicos y comportamentales.

Desde estos postulados se expondrán algunas concepciones importantes desde la voz de algunos teóricos, que permiten contar con una definición en primera instancia de lo que es el concepto de emoción , esto como punto de partida para definir el conjunto de competencias emocional y luego analizar a profundidad los modelos de formación emocional y de esta forma empezar desentrañar la posibilidad de encontrar las posibilidades teóricas, que muestren el camino correcto en la evaluación de la emociones, siendo esta pretensión un asunto aun por teorizar en los programas educativos actuales.

Para autores como Mora (2013) las emociones constituyen el conjunto de conductas comportamientos y expresiones, que considera tanto los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales involucrados en la respuesta emocional. Este es el ideal, que se busca profundizar en esta propuesta investigativa, pues las emociones deben ser trabajadas y analizadas desde una visión de trabajo muy holística, pretensión que cada vez ubica más esta categoría como un tema que no solo se puede enseñar y desde la integración con la pedagogía podría evaluarse. Salmurri (2018) este autor aborda el concepto de emoción desde la interrelación con la razón, siendo esta unión la posibilidad para que se pueden resolver los problemas que afectan la convivencia, ya que las emociones puede ser la motivación para lograr buenos resultados en labores académicas y laborales.

Desde estas definiciones surge como pretensión necesaria en la comprensión de las emociones, entender cómo las mismas se pueden dar conocer y enseñar y es allí donde toman forma

por medio de las competencias emocionales. Comprendidas las emociones en los ámbitos educativos, cobran vigencia autores como Bisquerra y Pérez (2007) quienes proponen entenderlas como competencias que pueden ser desarrolladas por procesos educativos, argumentan que la educación debe evolucionar hacia un modelo más holístico que abarque el desarrollo integral de la persona. Esto incluye no solo competencias técnicas y cognitivas, sino también competencias emocionales, como la autorregulación, la empatía y la gestión de conflictos. Al igual, Cassà et al. (2018) expone las competencias emocionales como la posibilidad de actuar, como un moderador entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida, indicando que las habilidades emocionales pueden amplificar o atenuar el impacto de estas experiencias.

Lo anterior permitiría una visión innovadora de la enseñanza, que permita superar las metas reduccionistas y poco participativas de la educación tradicional, para incluir el bienestar emocional como una meta educativa central. Este cambio de paradigma se justifica como una respuesta necesaria a un mundo globalizado, interconectado y en constante cambio. Asimismo, Casassus (2017) propone la educación emocional como la posibilidad de formar en competencias emocionales, lo que permitirá favorecer el bienestar individual, e impactar positivamente en la sociedad. Señala la capacidad de la educación emocional para mejorar la convivencia escolar, prevenir conflictos y promover la integración social.

6.1.2. Evaluación de las competencias emocionales

A propósito, lo que se busca aquí es poder dilucidar los aportes teóricos de algunos autores, desde algunos modelos en competencias emocionales, muy ligados a la educación y que en su momento han contribuido al fomento y desarrollo de la educación emocional. Solo así, es posible seguir profundizando en la posibilidad de encontrar la ruta que permita la vinculación de estas competencias en los escenarios educativos, ya que su fomento en estos contextos es una necesidad que urge y que podría complementar su posterior evaluación pues en la actualidad poco se cuenta con rubricas evaluativas que permitan validar aprendizajes desde la dimensión emocional de los estudiantes.

Se empezará entonces por Gardner (1983) quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, dentro de las cuales se encuentran las inteligencias intra e interpersonales, las cuales fueron vinculadas por autores como Daniel Goleman, a la inteligencia emocional y por otros, como

Rafael Bisquerra a la educación y las competencias emocionales. Las cuales fueron vinculadas por autores como Daniel Goleman, a la inteligencia emocional y por otros, como Rafael Bisquerra a la educación y las competencias emocionales.

Dichas inteligencias, estuvieron orientadas a la comprensión de las conductas individuales y grupales, categorías que más adelante se vincularían a la formación emocional. Este modelo buscó alejar la inteligencia de los procederes conductuales que la ubicaban desde un proceso intelectual de corte tradicional. Como sugerencia de sus postulados, incluye el concepto de inteligencia emocional muy ligado a las competencias como un elemento por medio del cual se puede alcanzar el éxito. Componente ligado con las competencias emocionales y las interacciones sociales.

De la misma forma, Salovey y Mayer (1990) fueron los precursores de los modelos en competencias emocionales al definir formalmente la inteligencia emocional, como la capacidad de las personas de entender, percibir, gestionar y autorregular sus emociones. Este fue uno de los elementos que facilitó la incursión de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Aquí ya sobresale un marco conceptual más sólido, lo que les permitió establecer bases para la ampliación y medición de la inteligencia emocional, por medio de su prueba basado en el modelo de habilidad, que mide la capacidad para percibir, entender, manejar y usar emociones de manera efectiva.

Paralelamente, Saarni (1999) en su modelo se enfoca en el desarrollo emocional desde la infancia hasta la adolescencia. En este enfoque, la competencia emocional implica habilidades como la expresión emocional, la regulación emocional y la capacidad de ser empático, todas ellas esenciales para la adaptación social. Su enfoque es evolutivo y resalta la influencia de los factores sociales y culturales en el desarrollo emocional, ofreciendo un marco útil para quienes trabajan con niños y adolescentes en contextos educativos.

En cuanto a las competencias emocionales y su relación con los procesos educativos, Elias et al. (1997) ofrecen una visión para que los maestros puedan estar en capacidad de promover habilidades socioemocionales en las escuelas. Desde este postulado teórico, el autor guarda la pretensión de vincular la educación emocional al currículo escolar; esto permitiría obtener mejoras sustanciales en el rendimiento académico y la disminución de conductas disruptivas. Desde esta postura teórica es posible destacar la importancia de un enfoque integral para la educación.

En este sentido, los modelos de competencias expuestos son la base de la evaluación de las competencias, en este entendido autores más contemporáneos en cuanto a la evaluación de

competencias emocionales hacen valiosos aportes a este componente tan necesario y es Bar-On (2006) ubica esta temática con el desarrollo del bienestar personal, y también con la adaptación social. Su modelo de trabajo es holístico, ya que considera como componentes primordiales: las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. Estas categorías facilitan la evaluación psicológica y el desarrollo de instrumentos para medir la inteligencia emocional, a través de cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Siendo un enfoque útil para evaluar el rendimiento emocional tanto en contextos personales como educativos.

Puede agregarse a este marco de referencia desde la evaluación de competencias, el trabajo de Brackett et al. (2011) quien estudia la importancia de la evaluación de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos, al tener presente factores como el desempeño académico y el contexto directo en el cual conviven las personas. Sus ideas enuncian la importancia de desarrollar estrategias de formación en competencias emocionales desde edades tempranas, pues, así, sería posible establecer aprendizajes para que en el futuro se puedan tener mejores relaciones interpersonales. De esta forma, sus avances investigativos ofrecen una visión aplicada de cómo enseñar y evaluar la inteligencia emocional en el entorno escolar. Desde el concepto de evaluación de estas competencias dentro de sus instrumentos, mide la regulación emocional a través de estrategias cognitivas como la reevaluación y la supresión emocional.

Ahora bien, Goleman (2020) complementa lo expuesto hasta ahora desde una postura más vanguardista del tema de competencias emocionales, al exponer la inteligencia emocional como la capacidad de manejar las emociones propias para poder comprender las de los demás. Introduce las cinco competencias principales de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Este trabajo resalta las habilidades que se deben vincular a los sistemas educativos si se quiere poder mejorar el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes. Los aportes teóricos de este autor a la evaluación permiten contar con un referente para validar las competencias emocionales, en áreas como la autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales y comunicativas.

De igual manera, Bisquerra y Pérez (2007), como puntos de referencia, centran su atención en la importancia de la educación emocional como parte integral del currículo escolar de allí que su posterior evaluación sería un proceso necesario. Estas ideas facilitan la opción de argumentar que las instituciones educativas deben formar no solo en conocimientos académicos, sino también

en habilidades emocionales que ayuden a los estudiantes a gestionar su vida personal, social y académica de manera más efectiva.

De tal modo que la vinculación de proyectos en educación emocional pueda intervenir las problemáticas escolares que se derivan del mal uso de las emociones y que afectan la convivencia. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007), argumentan que las competencias emocionales no son innatas, sino que pueden ser desarrolladas mediante una educación emocional adecuada. En cuanto a la evaluación estos autores han aplicado y validado instrumentos diseñados para evaluar competencias emocionales en entornos educativos, centrados en la percepción, comprensión y regulación emocional. Lo que permite contar con una valiosa visión teórica para reforzar la aplicación de herramientas evaluativas de las competencias emocionales.

Por otro lado, Fragoso (2015) hace énfasis en la interacción desde las bases teóricas y prácticas de la educación emocional, como una manera efectiva y saludable de buscar relacionarse de forma pacífica con los demás, regulando las emociones para alcanzar un bienestar personal y social. Además de ser referidas como un conjunto más amplio que incluye no solo la capacidad de gestionar las emociones, sino de aplicarlas en contextos sociales y educativos.

Por otra parte, Pérez y Filella (2019) concluyen que la formación y habilidades emocionales son una prioridad en las instituciones educativas, dado que las emociones afectan todos los aspectos de la vida del estudiante: desde su bienestar personal hasta su capacidad para aprender y relacionarse con los demás. Por tal razón, la enseñanza de habilidades emocionales contribuye directamente a la creación de un ambiente escolar más pacífico y colaborativo, donde los estudiantes son capaces de manejar conflictos de manera constructiva y mantener relaciones interpersonales saludables.

En un mundo cada vez más complejo y exigente, estas se convierten en una herramienta indispensable para que los estudiantes puedan adaptarse a situaciones cambiantes, trabajar en equipo y mantener su bienestar personal en diversos contextos. Los autores revisados coinciden en que el desarrollo de competencias emocionales es vital para el éxito educativo y personal de los estudiantes en todos los niveles. La integración de la educación emocional en los programas escolares es un concepto relevante para una formación integral y los docentes juegan un papel fundamental en este proceso. Las teorías revisadas proporcionan un marco teórico y práctico para implementar programas de educación emocional que promuevan el bienestar, la convivencia y el éxito académico.

Finalmente, como complemento a la formación y evaluación emocional, se presenta como un enfoque de trabajo vanguardista el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2007), el cual propone 5 grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. Favorece en los estudiantes el reconocimiento de sus emociones, sabiendo cómo es su reacción ante ellas y como controlarlas y superarlas, ya que la emoción es de duración corta y espontánea.

Cuando se habla de la regulación, se alude al control de esa reacción, pero también implica aprender a conocer la reacción de los compañeros, para evitar prevenir que tal comportamiento genere disarmonías en las relaciones. La autonomía personal brinda herramientas para construir la autoestima, quererse y valorarse, relacionarse positivamente consigo mismo y, de esta manera, estar mejor preparado para la interacción con otros.

La competencia social, hace referencia a todas aquellas interacciones que el estudiante tiene con sus demás compañeros y actores de su entorno, haciéndolo consciente de que, al depender de esta reacción puede tener la aprobación o la negación del grupo.

Finalmente, las competencias para la vida y el bienestar, refiere a la capacidad para adoptar comportamientos que favorecen una vida saludable, armoniosa, responsable consigo mismo, con los demás y con el entorno, con el propósito de sentirse bien. A continuación, se muestra el modelo pentagonal de competencias emocionales.

Figura 4
Modelo pentagonal de competencias emocionales



Nota. Fuente: Bisquerra (2007, p, 122).

La educación emocional se considera esencial para el adecuado desarrollo de la personalidad, la regulación del propio aprendizaje, el aprovechamiento de aptitudes y talentos, el desarrollo de la creatividad, la resolución de conflictos y la convivencia armónica. (Baquero, 2014).

Desde este entendido, es posible entender las competencias emocionales al considerar, que por medio de este proceso se busca, favorecer que los individuos pueden gestionar correctamente, sus emociones en diferentes contextos. Para el caso de este trabajo investigativo, en el contexto educativo. Si bien es cierto que, desde los teóricos e instrumentos analizados hasta ahora, hay importantes sustentos para dar cuenta de la validez de las afirmaciones, es conveniente ahondar en la evaluación de estas habilidades, para lo cual además de los enfoques psicométricos, (de test y baterías), se deben considerar, otros asuntos factores como los contextos social y cultural.

Además, de un análisis a profundidad desde la aplicación de herramientas cualitativas, es decir el proceso de evaluación debe considerarse hacerse o realizarse desde una visión eminentemente holística, que ubique al ser humano como un todo teniendo en cuenta todos los componentes inherentes al mismo.

6.2. Convivencia escolar

6.2.1. Generalidades

La convivencia escolar, es un componente de carácter multifuncional pues se encuentra inmersa en cada uno de los contextos sociales, culturales y educativos. Para autores como Gómez y Agramonte (2022), esta cualidad permite dimensionar cada uno de sus componentes desde una visión práctica y teórica de carácter holística, lo que permite ubicar sus actuaciones como procesos dinámicos y cambiantes; de ahí lo complejo que resulta poder encontrar el camino correcto para poder evaluar y retroalimentar los obstáculos que en variadas ocasiones entorpecen la convivencia.

Así mismo, Goffman (1949) argumenta que la convivencia se ve influenciada por la interacción diaria y cotidiana que surgen desde las representaciones sociales. De esta forma, la convivencia se ve afectada por las expectativas sociales y las dinámicas de poder que se manifiestan en las relaciones interpersonales. Lo que sí hay que tener presente es que la convivencia, debe cumplirse desde un orden jerárquico que oriente el cumplimiento de la norma.

Otro referente teórico, que dentro de sus perspectivas puede aportar a la convivencia es Galtung (1996); para él, la convivencia se logra no solo evitando conflictos, sino creando estructuras sociales que fomenten la justicia social y la cooperación. En la educación, este concepto de paz positiva es fundamental.

No basta con que los estudiantes eviten conflictos; es necesario que las escuelas promuevan una cultura de la paz donde la convivencia pacífica se construya a través del respeto mutuo y la equidad. Esto tiene implicaciones en la forma en que los currículos abordan la resolución de conflictos y la educación en valores. Estas concepciones brindan una visión reveladora de la evaluación, en cuanto se propone la resolución pacífica de conflictos, cooperación, respeto por la diversidad, promoción de la paz y la equidad elementos que ayudan a configurar de mejor manera la evaluación de la convivencia escolar, pues profundizar sobre la paz y la forma en que los estudiantes resuelven conflictos es vital para consolidar en seguimiento y la retroalimentación constante de la evaluación de la convivencia escolar como categoría que permea cada uno de los procesos escolares.

Otro teórico que es referente y que aporta desde su teoría a la convivencia es Freire (2020). Desde su visión crítica que aboga por una educación liberadora, que pueda llegar a facilitar la unión, el diálogo y la participación activa de los estudiantes, desde estos preceptos la convivencia ha de considerarse como un proceso donde las personas lleguen a reconocerse como sujetos activos de la construcción de la realidad. Este tipo de pedagogía aún sigue siendo muy importante, ante todo en contextos donde la convivencia se obstaculiza por las desigualdades. La educación, por tanto, no solo debe formar para la convivencia, sino también para la transformación social. Es así, como este teórico y sus principales postulados hacen un aporte relevante a la convivencia y sus procesos evaluativos al considerar de este último la reflexión crítica, participación en debates, conciencia social, compromiso con la justicia y el cambio social elementos que deben ser intervenidos y fomentados en los ambientes escolares.

Finalmente, Freinet (1973) propone una pedagogía cooperativa donde los estudiantes trabajen juntos en proyectos, aprendan a colaborar y se responsabilicen de su aprendizaje y el de sus compañeros. Este tipo de pedagogía brinda un modelo de convivencia escolar desde el fomento de la responsabilidad compartida, el respeto mutuo y la solidaridad y empatía.

La convivencia es, según las diversas perspectivas expuestas, es el sostén sobre el cual se deben construir las dinámicas educativas. La capacidad de los estudiantes para aprender a convivir,

respetarse mutuamente y colaborar es tan importante como el contenido académico. Por lo tanto, las escuelas deben priorizar la creación de ambientes que favorezcan no solo el aprendizaje, esto desde una evaluación que contemple la evaluación desde una visión holística de los elementos sociales, culturales y estructuras, además el desarrollo humano e integral, preparando a los individuos para actuar con conciencia y responsabilidad en sus comunidades y en el mundo.

6.2.2. Evaluación de la convivencia escolar

La evaluación de la convivencia es casi una necesidad de los contextos educativos actuales, pues cada vez en mayor medida aumentan los problemas relacionados al inadecuado manejo de esta competencia escolar, que afectan el clima y la convivencia escolar, desde este postulado la evaluación puede ser concebida como una herramienta diagnóstica, pero también valorativa de los problemas escolares y también permite medir el impacto de los planes y proyectos pensados para mejorar e intervenir los problemas escolares que afectan la sana convivencia.

En este orden de ideas, es necesario desentrañar los aportes teóricos que algunos autores relevantes en el contexto educativo hacen desde su obra de conocimiento a la convivencia escolar y que conforman el conjunto de conceptos que pueden ayudar a fortalecer los procesos de evaluación de la convivencia escolar.

La convivencia es fundamental no solo para la formación académica, sino también para el desarrollo moral y social de los estudiantes. El presente estudio presenta como pretensión primaria poder establecer la convivencia como un proceso multidimensional que desde la perspectiva de Bello (2014) se entiende como aquella posibilidad que no se limita a la ausencia de violencia, sino que abarca una serie de factores interrelacionados que incluyen la dimensión social, cultural, institucional, económica, política y educativa.

Lo anterior muestra la convivencia como un conjunto de procesos dinámicos y complejos, que requiere de esfuerzos coordinados desde cada uno de los actores en los diversos ámbitos, al permitir la participación activa de la ciudadanía y la articulación de políticas públicas que promuevan la inclusión, el respeto y la justicia social. Estos ideales se buscan analizar en el interior de las instituciones educativas son la base de una evaluación de la convivencia como un proceso multidimensional y holístico que favorezca la formación integral.

Otro asunto para considerar desde esta postura teórica es el que muestra la formación en convivencia como aquella que pueda incluir, perspectivas democráticas y constructoras de paz, hasta una convivencia que se aborde desde postulados pedagógicos y cooperativos. Esto permite ubicar la convivencia como una categoría que debe ir más allá de la mera tolerancia y buscar la colaboración activa, desde una visión que favorezca la justicia social crítica en las escuelas (Jares, 2006). Solo desde estas concepciones sería posible considerar la evaluación de la convivencia en el escenario educativo pues en una gran mayoría esta se evalúa desde la aplicación de instrumentos cerrados que poco permiten profundizar en su verdadera esencia.

Estos serían ideales esenciales, para hacerle frente a los retos de la educación en el siglo XXI, donde la formación para la convivencia es tan importante como los contenidos académicos.

En este sentido, Figueroa et al. (2017) muestra como la convivencia escolar y su evaluación está vinculada con la formación en valores, la gestión de conflictos y la mejora del clima escolar. Este planteamiento es pertinente, ya que contrasta con los ideales que se deben conseguir en los ambientes escolares. En virtud de lo anterior, se hace fundamental indagar por aquellos referentes teóricos que puedan aportar desde sus teorías a la convivencia y su evaluación como un fenómeno multidimensional que debe evaluarse en las instituciones educativa pues de allí se desprenden conductas y comportamientos que pueden influir no solo en la disciplina escolar sino en el rendimiento académico. Solo así se podrán configurar postulados científicos con una postura que privilegie la sana convivencia como posibilidad de poseer mejor clima escolar y relaciones interpersonales que nutran el contexto.

Al respecto, Dewey (2024) propone que para que exista una correcta convivencia escolar, se debe velar por tener presente asuntos como la democracia y la convivencia social. Según los escenarios escolares no solo deben enseñar teorías y conocimientos, sino que sus procesos deben velar por la formación de personas con un alto compromiso social y responsabilidad con su vida pública y social. Ya en el contexto específico de la evaluación de la convivencia lo expuesto por el autor presenta como categorías necesarias a tener muy presente la validación de aprendizajes desde, la participación activa, el trabajo en equipo, el respeto por opiniones ajenas, resolución democrática de conflictos, sus bases teóricas permiten visualizar la convivencia y sus aspectos evaluativos el conjunto de aprendizajes que pueden ser validados desde el respeto por la diversidad.

Por lo expuesto hasta ahora, la evaluación de la convivencia debe centrar su atención en una postura teórica que busque una visión holística y dinámica de la convivencia escolar, Este

proceso debe ser continuo, participativo y basado en la retroalimentación constante de todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, y familias).

En este sentido, como asunto fundamental para evaluar la convivencia ha de considerarse los instrumentos para su evaluación, como herramienta para validar percepciones y aprendizajes relacionados con las categorías que conforman la convivencia escolar. Carrasco (2009) propone la aplicación de encuestas y cuestionarios, al sugerir preguntas estructuradas dirigidas a los estudiantes, en donde se puedan evaluar aspectos como el respeto, la inclusión, la violencia escolar, entre otros aspectos. Estos cuestionarios pueden ser tanto cualitativos, como cuantitativos.

Otra técnica es la observación directa, Según Osés (2017), un complemento importante para complementar la evaluación la convivencia en el aula y en otros espacios educativos, ya que permite un registro cualitativo de las interacciones y conductas que afectan la convivencia escolar, esto facilitaría un encuentro directo del evaluador con las principales problemáticas que afectan la convivencia. Otra técnica cualitativa son los grupos focales, que para Fierro-Evans y Carbajal (2019) proponen la realización de estas reuniones como una forma de obtener información más profunda sobre las percepciones de los estudiantes, profesores y padres sobre la convivencia escolar, pues permite una interacción dialógica que deja como resultado una serie de experiencias desde la voz propia de quienes participan en ellos, esto permite que fluyan relatos valiosos para establecer acciones de mejoramiento que ayude a la convivencia escolar. Este mismo autor propone al interior de los grupos focales la entrevista.

Así mismo las escalas de evaluación de la convivencia escolar son otro instrumento recomendado por Rodríguez (2021) recomienda el uso de escalas validadas que midan aspectos específicos de la convivencia, tales como el grado de conflictividad, el sentido de pertenencia, la empatía y la percepción de la seguridad en el entorno escolar.

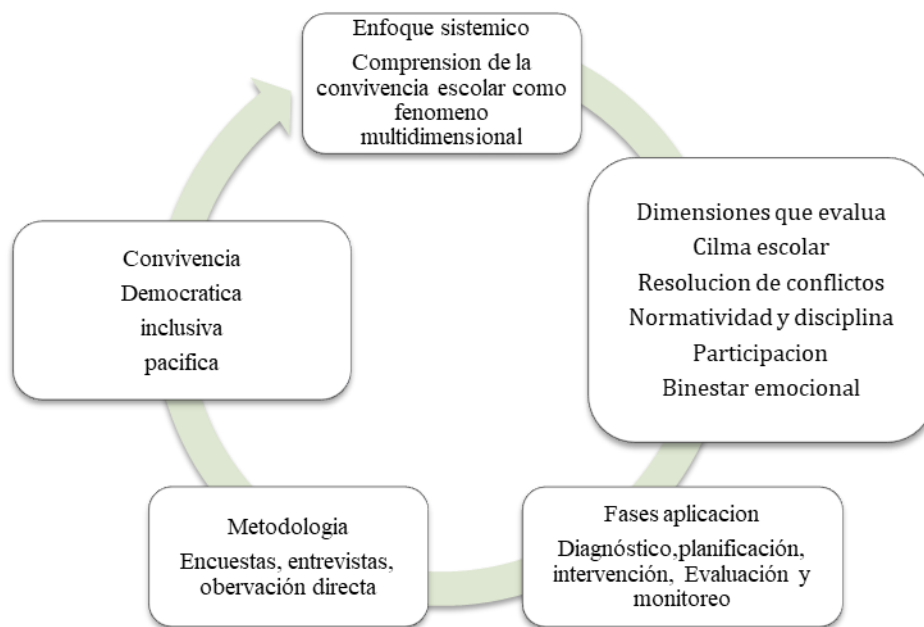
Así mismo, desde un análisis de estas teorías y herramientas de evaluación su contribución a la educación actual es posible considerar que son especialmente relevantes debido a los retos que enfrentan las escuelas en cuanto al correcto manejo de la diversidad, conflictividad y la necesidad de preparar a los estudiantes para una sociedad plural. Estos enfoques abogan por prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, y el respeto por las diferencias, que son fundamentales para una convivencia positiva y equitativa en los entornos educativos y en la sociedad en general.

Como complementos a lo expuesto desde una visión de la convivencia escolar de corte más vanguardista, Chaparro et al. (2015), propone el modelo de evaluación de la convivencia escolar, este es un enfoque que busca diagnosticar, analizar y mejorar la convivencia en las instituciones educativas. Este modelo está basado en la observación de diversas dimensiones de la convivencia escolar y su impacto en el clima institucional y en el aprendizaje.

Este modelo es especialmente valioso para instituciones que buscan promover una convivencia pacífica y efectiva, pues ofrece una estructura para abordar los problemas desde una perspectiva informada y participativa.

Figura 5

Modelo de evaluación de la convivencia escolar



Nota. Fuente Chaparro (2007, p.5)

Este modelo es de gran importancia porque proporciona un marco teórico y práctico para diagnosticar, prevenir y mejorar las dinámicas de convivencia en las escuelas. Su enfoque integral, inclusivo y adaptable lo convierte en una herramienta clave para promover un ambiente escolar armonioso, que no solo favorece el bienestar de los estudiantes, sino también su desarrollo académico y social. Su impacto va más allá de la resolución de conflictos, al centrarse en la creación de comunidades educativas más cohesivas y respetuosas.

Finalmente es posible considerar como recomendaciones valiosas de este acápite que, para una evaluación integral de la convivencia escolar, es necesario poder involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, padres y personal administrativo. Esta participación permite obtener una visión completa y precisa del ambiente escolar. Además, se sugiere usar una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, como encuestas, entrevistas y observación, para una evaluación más amplia y nutrida. Es esencial también considerar el contexto social y cultural de la escuela, adaptando la evaluación a las características particulares de cada comunidad. La retroalimentación continua es clave para ajustar estrategias y mejorar los programas implementados. Finalmente, los resultados de la evaluación deben servir para diseñar programas de intervención que aborden problemas específicos y promuevan la resolución de conflictos, la inclusión y el respeto mutuo. Este enfoque integral y dinámico garantiza una mejora continua de la convivencia escolar.

7. Aproximación Metodológica

7.1. Tipo de estudio

Este proyecto tuvo un enfoque cuantitativo, que se caracteriza por la recopilación y el posterior análisis de datos numéricos con la pretensión de identificar, relaciones, tendencias y patrones inmersos en el fenómeno de estudio (Hernández y Mendoza 2020). Dicho enfoque, encuentra su fundamento principal en el uso objetivo de instrumentos de medición y la aplicación de metodologías estadísticas que permiten obtener validez y confiabilidad en los resultados.

También muestra, como característica esencial, la posibilidad de formular hipótesis y someterlas a una prueba de forma rigurosa, facilitando así los hallazgos basados en las pruebas aplicadas a las poblaciones objeto de estudio (Hernández y Baptista, 2014). El mismo autor expone, cómo el enfoque cuantitativo facilita la identificación de patrones y características relacionadas, por ejemplo, al comportamiento de los estudiantes y así poder evaluar el impacto de los diversas metodologías y variables que se busquen investigar.

Complementando lo dicho, Cohen et al. (2002) presenta como características de este enfoque, que el mismo permite obtener datos objetivos que privilegian la formulación de estrategias y metodologías basadas en la evidencia y experiencia empírica. Por otro lado, para Bryman (2016) los procesos de investigación que contemplen la utilización del enfoque cuantitativo son aquellos estudios donde su preferencia es tener la posibilidad de indagar a profundidad en la identificación de relaciones causales entre las variables esto mediante métodos estadísticos bien planteados y organizados. Así mismo, Neuman (2014) expone como la investigación cuantitativa se apoya en la medición estructurada de variables y en la aplicación de pruebas estadísticas para validar hipótesis.

No obstante, Creswell y Creswell (2018) complementan lo dicho, cuando se hace especial énfasis, en la importancia de aplicar elementos cuantitativos, desde la aplicación de instrumentos confiables y validados que permitan medir las variables de estudio que se buscan analizar; obtener datos cuantificables y seguros, que luego podrán ser analizados con herramientas estadísticas, que garantizarán la precisión en el procesamiento y presentación de los resultados. Los mismos autores afirman que al seguir un diseño metodológico riguroso y basado en criterios estadísticos sólidos, la investigación podrá contribuir a la comprensión del impacto que se busca alcanzar al analizar las variables a intervenir.

En la presente investigación se analizó la relación existente entre las competencias y emocionales y la convivencia escolar, en estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas de Manizales. Así es como la aplicación de técnicas estadísticas, permitió determinar la magnitud y dirección existente en la relación enunciada, mediante pruebas correlacionales. De esta forma, se identificaron patrones que contribuyen a interpretar mejor el impacto que tienen estas competencias en las dinámicas escolares. Asimismo, el enfoque cuantitativo permite replicar el estudio en diferentes contextos educativos, lo que permitirá fortalecer su validez externa y a la vez facilitará la comparación, con investigaciones previas sobre el tema.

En conclusión, al elegir el enfoque cuantitativo para el presente estudio responde, a la necesidad de obtener datos objetivos y medibles, que ajustan y permiten analizar las variables estudiadas. Su aplicación no solo contribuye al conocimiento sobre la convivencia escolar y las competencias emocionales, sino que proporciona información valiosa que podrá ser tomada en cuenta por los tomadores de decisiones, para que cualifiquen sus procesos de formación referidos a las relaciones interpersonales y al bienestar.

7.2. Diseño metodológico

Para la presente investigación se contempla un diseño correlacional. Con respecto al mismo es posible decir que hace parte del diseño de investigación cuantitativa y, como característica principal, presenta la posibilidad de analizar la relación que existe entre dos o más variables sin intervenir, ni manipularlas experimentalmente (Creswell y Creswell, 2018). Por lo expuesto, su objetivo primordial es contar y determinar la asociación entre los fenómenos de estudio, proporcionando una evidencia empírica que permite hacer predicciones de comportamientos o tendencias de un fenómeno en un contexto determinado (Best y Kahn, 2016), en este caso sobre las competencias emocionales y la convivencia escolar sin modificar su comportamiento (Fraenkel et al., 1993), lo que es especialmente útil en educación.

En este sentido, el diseño correlacional es propicio para esta investigación, ya que su objetivo fundamental es identificar la relación de las competencias emocionales en la convivencia escolar, sin modificar su entorno educativo. Este enfoque facilitó, obtener datos objetivos que pueden ser utilizados para diseñar e implementar estrategias de intervención que orienten su devenir al fortalecimiento de la educación emocional en el ámbito escolar.

Por otro lado, Tabachnick et al. (2019), sugieren que los estudios correlacionales pueden hacer un aporte para enriquecer el uso de análisis multivariados permitiendo así, la exploración de relaciones más complejas entre las variables. También Cohen et al. (2002) argumentan que el análisis de la correlación es posible cuando se puede combinar diversas variables, pues así se permite una mejor comprensión del impacto a investigar desde diversos factores.

Además, al aplicar este diseño en una muestra representativa de estudiantes de Manizales, los resultados podrán ser tomados en cuenta en otros contextos educativos, con características similares, fortaleciendo así la validez del estudio. En conclusión, la utilización de un diseño correlacional para este trabajo investigativo facilita un análisis riguroso de la relación que existe entre las competencias emocionales y la convivencia escolar de manera organizada y objetiva.

7.3. Contexto de la investigación

El estudio se realiza en 38 instituciones educativas rurales y urbanas de la ciudad de Manizales, específicamente 28 colegios de carácter oficial y 10 colegios de carácter privado.

7.4. Participantes

La población elegida para esta investigación fue inicialmente de 7584 estudiantes tanto de colegios públicos como privados, rurales y urbanos, de la ciudad de Manizales, específicamente de grados sexto, séptimo y octavo, con un intervalo de edad entre los 11 y los 18 años.

Se obtuvieron 1754 resultados de los cuales 1240 fueron considerados válidos, puesto que realizaron tanto la encuesta de convivencia escolar de Alicia Chaparro, como la encuesta de competencias emocionales de Rafael Bisquerra. A continuación, se muestran algunos datos descriptivos sociodemográficos (**Tabla 6**).

7.5. Proceso

Para la aplicación de los instrumentos, en el caso de los cuestionarios de Competencias Emocionales y de Convivencia Escolar, se reunió a los estudiantes de cada curso en cada Institución Educativa en un sitio donde se disponía de computadores con conexión a internet en dos momentos

diferentes, uno por cada cuestionario. Allí los estudiantes accedieron al enlace previamente proporcionado y respondieron las preguntas de cada uno de ellos.

Tabla 6

Datos sociodemográficos

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje (%)
Género	Masculino	635	51.2
	Femenino	605	48.8
Edad	11-12 años	350	28.2
	13-14 años	512	41.3
	15-16 años	297	23.9
	17-18 años	81	6.5
Tipo de Institución	Pública	872	70.3
	Privada	368	29.7
Grado Escolar	Sexto	445	35.8
	Séptimo	452	36.4
	Octavo	343	27.8

7.6. Variables del estudio (Tabla 7)

7.7. Procedimiento de recogida de datos

Uno de los principales criterios considerados para la selección de las instituciones educativas participantes fue el acceso al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Este aspecto es relevante, ya que en Manizales no todas las instituciones cuentan con acceso a esta plataforma, lo que limita la disponibilidad de datos estadísticos confiables sobre situaciones de convivencia en el total de establecimientos educativos. Por tal razón, se priorizó aquellas instituciones que no solo tienen acceso al SIUCE, sino que además cuentan con registros actualizados. Este análisis permitirá comprender cómo se gestionan los casos en contextos donde no hay una trazabilidad formal.

Tabla 7

Variabes del estudio

Nombre de la variable	Descripción	Subvariables	Descripción
-----------------------	-------------	--------------	-------------

Competencias emocionales	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009 p.146)	Conciencia Emocional	Darse cuenta de las propias emociones y las de los demás (Bisquerra, 2009 p.148)
		Regulación emocional	Manejar las emociones de forma apropiada. (Bisquerra, 2009 p.148)
		Autonomía emocional	Autogestión personal (Bisquerra, 2009 p.149)
		Competencia social	Mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra, 2009 p.150)
		Habilidades de vida y bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos de la cotidianidad (Bisquerra, 2009 p.151)
Convivencia Escolar	Conjunto de rasgos que definen las interacciones al interior de las escuelas y que permiten crear o no climas adecuados para el aprendizaje (Chaparro, Caso, Díaz, Urías, 2012 p. 4)	Convivencia Inclusiva	Parte del reconocimiento de la dignidad de todas las personas, así como de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social, capacidades, entre otros. Se orienta a fortalecer la identidad a través del reconocimiento, respeto y aprecio por la diversidad. Así también el sentido de pertenencia al grupo, comunidad, nación y al género humano. (p. 15)
		Convivencia Democrática	refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común así como en el manejo de las diferencias y conflictos. (Chaparro, Caso, Díaz, Urías, 2012 p. 16)
		Convivencia Pacífica	refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en la inclusión y la democracia y que, por tanto, se expresan en el aprecio, el respeto y la tolerancia, así como en la justicia y la equidad. (Chaparro, Caso, Díaz, Urías, 2012 p.16)

Adicionalmente, se consideraron otros criterios fundamentales para la selección, como:

- Actualización de los Manuales de Convivencia: Se eligieron instituciones que han demostrado rigor en la revisión y actualización de sus Manuales de Convivencia, lo que refleja su compromiso con la regulación y orientación de la vida escolar.
- Funcionamiento activo de los Comités de Convivencia: Se valoró positivamente a aquellas instituciones que, en respuesta a las situaciones de convivencia escolar,

convocan y activan los Comités de Convivencia en concordancia con lo estipulado por la Ley 1620, asumiendo acciones concretas desde dicho espacio.

- Canales de comunicación y reporte a la Secretaría de Educación: Otro aspecto relevante fue la disposición institucional para reportar los casos y solicitar acompañamiento ante situaciones complejas de convivencia, lo cual demuestra una actitud proactiva frente al abordaje de estas problemáticas.
- Vinculación del Proyecto de Salud Mental y Zonas de Orientación Escolar (estrategia de la Secretaría de Educación): Se tuvo en cuenta la información recopilada por los practicantes del proyecto de salud mental, especialmente en relación con casos que reflejan afectaciones emocionales derivadas de conflictos escolares. Se priorizaron aquellas instituciones con mayor número de reportes relacionados con crisis emocionales, ideación suicida o comportamientos autolesivos.

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de investigación, se realizó una convocatoria mediante correo electrónico a los equipos directivos de las instituciones educativas seleccionadas. Esta convocatoria fue acompañada por una reunión informativa liderada por una representante de la Unidad de Calidad de la Secretaría de Educación de Manizales, una docente investigadora del CINDE y directora del Macroproyecto de Competencias Emocionales y Convivencia Escolar, y las directivas de los establecimientos participantes. En este espacio se socializaron aspectos clave del proceso y los procedimientos correspondientes a la aplicación de los cuestionarios y demás instrumentos.

7.8. Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario Estructurado de Competencias Emocionales (UREmotionRIEEB) desarrollado por la Universidad del Rosario y la Red Iberoamericana de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), diseñado específicamente para adolescentes entre los 11 y 18 años. Este instrumento se fundamenta en los cinco niveles de competencias emocionales, propuestas por Bisquerra (2003) y está orientado a evaluar las percepciones que los estudiantes tienen sobre dichas competencias. El cuestionario está compuesto por 50 ítems organizados en una escala tipo Likert

de diez opciones de respuesta, que van desde acciones completamente estructuradas hasta la ausencia total de estructuración (valores de 0 a 10) 10: total acuerdo, 0: total desacuerdo.

La calificación del cuestionario se interpreta considerando que los puntajes se ubican en una escala de 0 a 10, donde cada valor refleja el nivel de dominio en la competencia evaluada. Un puntaje de cero indica la ausencia total de la competencia, mientras que un valor de diez representa un dominio completo de la misma. Asimismo, una puntuación de cinco señala un dominio básico, y los valores superiores a cinco expresan un mayor grado de desarrollo en la competencia correspondiente. Esta escala es una referencia ampliamente utilizada en contextos latinoamericanos para instrumentos similares y puede adaptarse según las características de la muestra o el contexto institucional (Salas, 2017).

La aplicación del instrumento permitió obtener una visión comparativa del nivel de desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado de las instituciones educativas seleccionadas. Su implementación se realizó de forma virtual, en una única sesión, dentro de las mismas instituciones. Los estudiantes contaron con el acompañamiento de docentes, durante el proceso, con el fin de resolver dudas y garantizar la adecuada comprensión del cuestionario. La duración estimada de la aplicación fue de aproximadamente 25 minutos.

En este estudio también se aplicó el Cuestionario de Convivencia Escolar, diseñado inicialmente por Chaparro et al. (2015) y posteriormente ajustado en una versión breve por Caso et al. (2016), con el fin de recopilar información significativa sobre la experiencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de las instituciones seleccionadas. Este instrumento, administrado en formato digital, permite analizar aspectos esenciales del entorno educativo a partir de tres dimensiones fundamentales: inclusión, democracia y paz. El cuestionario está compuesto por 31 ítems organizados en una escala tipo Likert de diez opciones de respuesta, que van desde acciones completamente estructuradas hasta la ausencia total de estructuración (valores de 1 a 10) 10: siempre, 0: nunca.

Aunque algunos instrumentos varían en su rango y categorías, Luis (2023) recomienda orientar la interpretación de los puntajes promedio según estos criterios generales (**Tabla 8**):

Tabla 8

Rango de valores para el cuestionario de convivencia escolar

Rango	Nivel de competencia percibida
-------	--------------------------------

1,0 – 3,9	Bajo
4,0 – 6,9	Medio
7,0 – 10,0	Alto

La descripción de los rangos anteriormente presentados se relaciona a continuación:

Bajo (1–3,9): Indica una percepción negativa sobre la convivencia escolar; prácticas asociadas a conflictos frecuentes, poca inclusión, democracia limitada o escasa resolución pacífica de conflictos.

Medio (4–6,9): Refleja un ambiente con convivencia aceptable, pero con áreas críticas o susceptibles de mejora. Puede coexistir con ciertas tensiones o inconsistencias en la promoción de valores convivenciales.

Alto (7–10): Denota una percepción favorable y frecuente de prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas, evidenciando un ambiente escolar armónico y positivo.

7.9. Análisis de la información

Para el análisis de la información de este proyecto de investigación, se adoptó un plan que contempla el cálculo de los siguientes estadísticos:

- La prueba usada para determinar la normalidad de las variables fue la prueba de Kolmogórov-Smirnov.
- Alfa de Cronbach, para ambas pruebas (para la validación en su análisis de consistencia interna).
- El omega de McDonald (ω) es un coeficiente de confiabilidad que, al igual que el alfa de Cronbach, se utilizó para evaluar la consistencia interna del conjunto de ítems.
- El coeficiente de correlación de Spearman (rho de Spearman, ρ) es una medida estadística no paramétrica que evalúo la relación monótonica entre dos variables cuantitativas u ordinales.
- Análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios aplicados (educación emocional y convivencia escolar).
- Varianza de factores comunes entre competencias emocionales y convivencia escolar.

- Niveles de apropiación de las competencias emocionales y de las dimensiones de la convivencia escolar, general, por colegios y diferenciados por cada competencia (en competencias emocionales) y por factor (en convivencia escolar).

7.10. Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación, se realizaron análisis estadísticos para evaluar su consistencia interna. A continuación, se detallan los dos principales métodos utilizados para evaluar la confiabilidad de los instrumentos.

7.10.1. Alfa de Cronbach (α)

El alfa de Cronbach es un coeficiente estadístico utilizado para medir la consistencia interna de un conjunto de ítems que evalúan un mismo constructo. En este estudio, el alfa de Cronbach se empleó para determinar cuán relacionados están los ítems de cada escala y si, en conjunto, reflejan de manera coherente la variable que se desea medir (como competencias emocionales o convivencia escolar).

El alfa de Cronbach (α) es un valor numérico que varía entre 0 y 1. Cuanto más cercano a 1 sea el valor, mayor será la consistencia interna del instrumento. Específicamente, este coeficiente mide si los ítems de una escala están midiendo lo mismo de manera consistente, lo que permite evaluar la fiabilidad del instrumento antes de aplicar análisis más complejos.

7.10.2. Omega de McDonald (ω)

El omega de McDonald es otro coeficiente utilizado para evaluar la confiabilidad de un instrumento. A diferencia del alfa de Cronbach, el omega de McDonald no asume que todos los ítems tengan la misma carga o peso, lo que lo convierte en una medida más precisa cuando los ítems tienen diferentes grados de importancia.

El omega de McDonald (ω) mide la proporción de varianza total de la escala que se debe al constructo común que los ítems están diseñados para medir. Esta medida es particularmente útil

cuando se aplican modelos de análisis factorial, ya que toma en cuenta la heterogeneidad de los ítems y permite obtener una evaluación más realista de la confiabilidad.

7.10.3. Resultados

Como ya se indicó, se emplearon dos instrumentos:

- Cuestionario Estructurado de Competencias Emocionales desarrollado por UREmotion y la Universidad del Rosario-RIEBB
- Cuestionario de Convivencia Escolar, diseñado inicialmente por Chaparro et al. (2015) y posteriormente ajustado en una versión breve por Caso, Díaz y Chaparro (2016)

A cada uno de ellos se le realizaron los análisis de confiabilidad, los cuales se detallan a continuación.

7.10.3.1. Cálculo de la confiabilidad interna de los instrumentos trabajados (Tabla 9 y Tabla 10).

Tabla 9

Análisis de confiabilidad cuestionario de competencias emocionales

	α de Cronbach	ω de McDonald
Escala	0.969	0.970

Tabla 10

Análisis de confiabilidad cuestionario de convivencia escolar

	α de Cronbach	ω de McDonald
Escala	0.973	0.973

Teniendo en cuenta los resultados y las tablas presentadas anteriormente, tanto el alfa de Cronbach como el omega de McDonald muestran que los cuestionarios tienen una alta confiabilidad interna.

7.10.3.2. Determinación de la normalidad de las variables trabajadas en los cuestionarios

El cuestionario de competencias emocionales consta de 50 preguntas distribuidas así:

- Preguntas 1-9: Consciencia emocional
- Preguntas 10-21: Regulación emocional
- Preguntas 22-31: Autonomía emocional
- Preguntas 32-41: Competencias sociales
- Preguntas 42-50: Habilidades de vida y bienestar

El cuestionario de convivencia escolar consta de 31 preguntas distribuidas así:

- Preguntas 1-12: Convivencia inclusiva
- Preguntas 13-21: Convivencia democrática
- Preguntas 22-31: Convivencia pacífica

La normalidad de las variables se calculó no para cada una de las preguntas, sino a la sumatoria de los puntajes por categoría así:

Para el cuestionario de competencias emocionales.

- Conciencia emocional.
- Regulación emocional.
- Autonomía emocional.
- Competencias sociales.
- Habilidades de vida y bienestar.

Para el cuestionario de convivencia escolar

- Convivencia inclusiva (Inclusión)
- Convivencia democrática (Democracia)
- Convivencia pacífica (Paz)

La prueba usada para determinar la normalidad de las variables fue la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

En nuestro caso como las variables no tienen una distribución normal, se usó el coeficiente de correlación de Spearman, una prueba no paramétrica (**Tabla 11** y **Tabla 12**).

Tabla 11

Resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para el cuestionario de competencias emocionales

		Consciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencias sociales	Habilidades de vida y bienestar
N		1240	1240	1240	1240	1240
Parámetros normales^{a,b}	Media	72,45	75,51	74,74	68,1	67,68
	Desviación	15,601	25,652	19,218	18,95	15,888
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0,073	0,046	0,107	0,052	0,082
	Positivo	0,051	0,041	0,094	0,046	0,08
	Negativo	-0,073	-0,046	-0,107	-0,052	-0,082
Estadístico de prueba		0,073	0,046	0,107	0,052	0,082
Sig. asintótica(bilateral)		0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c	0,000 ^c

^a La distribución de prueba es normal

^b Se calcula a partir de los datos

^c Corrección de significancia de Lilliefors

Tabla 12

Resultados de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para el cuestionario de convivencia escolar

		Inclusión	Democracia	Paz
N		1240	1240	1240
Parámetros normales^{a,b}	Media	86,24	64,39	75
	Desviación	23,869	18,445	20,073
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0,079	0,083	0,106
	Positivo	0,079	0,083	0,106
	Negativo	-0,069	-0,076	-0,085
Estadístico de prueba		0,079	0,083	0,106
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

^a La distribución de prueba es normal

^b Se calcula a partir de los datos

^c Corrección de significancia de Lilliefors

El valor que se debe analizar es la fila “Sig. asintótica (bilateral)” que corresponde al p-valor y en todos los casos su resultado es menor a 0,05 lo cual quiere decir que se rechaza la hipótesis nula, es decir, los datos no siguen una distribución normal.

Como la prueba de Kolmogórov-Smirnov da como resultado que ninguna de las variables tiene distribución normal, para tomar decisiones estadísticas debemos hacer uso de pruebas no paramétricas como Spearman, tal como se presenta en el apartado de resultados y discusión.

7.11. Consideraciones éticas

En cumplimiento de las normas éticas para la investigación con seres humanos, establecidas en la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, este estudio garantizó el respeto por los derechos, la dignidad y el bienestar de todos los participantes. Desde el inicio, se comunicó de manera clara y explícita el objetivo de la investigación, así como la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación. Esta información fue incluida en los cuestionarios aplicados, tanto en el de educación emocional dirigido a docentes como en el de competencias emocionales destinado a los estudiantes. Se quita

A cada participante se le explicó detalladamente en qué consistía el estudio, los procedimientos a seguir y su derecho a decidir libremente si deseaba participar o no, incluyendo la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin que esto generara consecuencias negativas. Se dejó constancia del consentimiento informado como garantía de este proceso.

De acuerdo con el artículo 11 de la mencionada resolución, esta investigación se clasificó como una “investigación sin riesgo”, ya que no implicó intervenciones ni modificaciones intencionales sobre variables biológicas, psicológicas, fisiológicas o sociales de los participantes. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de toda la información recopilada.

El desarrollo del estudio se fundamentó en los principios de la bioética:

Autonomía: Se respetó plenamente la capacidad de los participantes para tomar decisiones libres e informadas sobre su vinculación al estudio, sin ningún tipo de presión. **No maleficencia:** La investigación no generó daño ni alteración en las condiciones físicas, emocionales o sociales de los participantes.

Beneficencia: Los resultados obtenidos fueron socializados con las instituciones educativas participantes, acompañados de recomendaciones orientadas a fortalecer sus procesos formativos,

especialmente en lo relacionado con la educación emocional y la convivencia escolar. Quitar, no sé si esta parte de la bioética también aplica a nuestro proyecto.

8. Resultados y Discusión

8.1. Caracterización inicial sobre las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales

Este acápite, da cuenta de una caracterización inicial sobre las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales, variables que dan paso a encontrar el significado inicial de las correlaciones que se conjugan en torno al dominio de habilidades socioemocionales y los espacios de convivencia escolar. En las siguientes líneas se irán encontrando los significados de sentido que darán forma a lo que se busca encontrar desde las respuestas analizadas y colectadas de la población objeto de estudio. Los resultados obtenidos en el estudio permiten confirmar la hipótesis H₁, en la que se planteaba que las competencias emocionales tienen una correlación positiva con la convivencia escolar, lo cual permitió evidenciar que, a mayor desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución constructiva de conflictos, mejores son los indicadores de interacción respetuosa, inclusión y cooperación entre los estudiantes. Esto demuestra que el fortalecimiento de las competencias emocionales contribuye de manera significativa a generar un clima escolar armónico, democrático y pacífico.

Es importante señalar que el cuestionario de competencias emocionales utiliza una escala de interpretación, en la cual los puntajes obtenidos deben analizarse según los intervalos establecidos para cada dimensión. Es importante aclarar que, dado que la cantidad de preguntas por cada competencia emocional es diferente, la comparación de los resultados numéricos es compleja, por esto el cuestionario establece la escala cualitativa que habilita la comparación.

De esta manera, un valor numérico específico puede representar niveles distintos dependiendo de la competencia evaluada (por ejemplo, conciencia emocional, regulación, autonomía o habilidades de vida). En este sentido, los resultados se interpretan de manera independiente y no son directamente comparables entre sí. Asimismo, los asteriscos señalados en las tablas corresponden a valores destacados dentro de cada escala, según los criterios definidos en el instrumento, lo que permite identificar con mayor claridad los niveles de desarrollo emocional alcanzados por los participantes para el caso de este proyecto los asteriscos corresponden a resultados de una sola institución lo que no representa un dato importante en el análisis.

8.2. Análisis referente a los resultados obtenidos en el cuestionario de competencias emocionales

Antes de iniciar con el análisis estadístico, es necesario señalar que algunos de los resultados corresponden a instituciones en las que solo uno o dos estudiantes participaron en la aplicación del cuestionario (Comalas23, Comasi24, Comagc24 y Comams24). Dada la limitada muestra en estos casos, la representatividad de sus datos es reducida, lo que implica que las percepciones recogidas pueden no reflejar de manera precisa ni generalizable la realidad institucional. Esta baja participación incrementa la incertidumbre y la variabilidad, dificultando establecer conclusiones sólidas sobre el nivel de desarrollo de competencias en dichos contextos.

Por lo tanto, los resultados provenientes de estas instituciones deben interpretarse con cautela y no ser utilizados para tomas de decisión institucionales, sin un análisis más riguroso o una muestra más amplia que permita validar los hallazgos. Esta observación contribuye a la transparencia del estudio y pone de manifiesto la importancia de contar con muestras suficientemente representativas para garantizar la confiabilidad de los diagnósticos educativos.

Otro elemento para tener en cuenta es la variabilidad observada en los valores de la desviación estándar que pone de manifiesto diferencias significativas en la uniformidad de las percepciones estudiantiles al interior de las instituciones analizadas. En aquellos casos donde la desviación estándar es elevada, se evidencia una marcada heterogeneidad, lo que sugiere la existencia de subgrupos con trayectorias y experiencias divergentes en relación con el desarrollo de las competencias evaluadas.

Esta dispersión puede estar relacionada con factores contextuales, diferencias entre ciclos o grupos escolares, o bien con la influencia de dinámicas particulares dentro de la comunidad educativa. Por el contrario, las instituciones que presentan una desviación estándar reducida reflejan un notable grado de homogeneidad y cohesión entre sus estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales. Este fenómeno, puede estar vinculado a la presencia de climas organizativos estables y coherentes, así como a la aplicación sistemática de prácticas formativas transversales que promueven la alineación de experiencias y percepciones a lo largo de toda la comunidad escolar.

Se inicia este análisis con la relación de los resultados obtenidos en cada una de las competencias emocionales medidas; posteriormente se presentan los resultados por el Nivel de Competencia Emocional Global, basados en la grilla de valoración del instrumento (UREmotion-RIIEEB), planteada por Salas (2017). Según esta escala, los resultados del cuestionario se sitúan en un rango de 0 a 10, donde cada puntuación refleja el grado de dominio en la competencia analizada: una puntuación de cero implica la carencia total de la competencia, mientras que una calificación de diez señala un manejo pleno de la misma. Además, valores mayores a cero y menores a cinco se asocian con un nivel bajo de desarrollo; una puntuación de cinco denota un dominio básico; valores superiores a cinco y por debajo de ocho indican un nivel intermedio, y puntuaciones a partir de ocho hasta menos de diez corresponden a un nivel avanzado en la competencia evaluada.

De esta manera, en la **Tabla 13** se muestran los resultados más relevantes de la categoría conciencia emocional.

El análisis de los resultados obtenidos en la dimensión de conciencia emocional evidencia un panorama mayoritariamente positivo en las instituciones educativas evaluadas, aunque con matices que invitan a la reflexión y a la acción institucional diferenciada. En primer lugar, se destaca que diez instituciones (41.6%) alcanzan estos niveles en conciencia emocional. Estos resultados, aunque positivos, todavía dejan como evidencia que se encuentra situado por debajo del umbral del 50%, lo que deje entrever que aún existen acciones de mejora, para los climas escolares y prácticas pedagógicas que puedan favorecer el reconocimiento, la identificación y la comprensión de las propias emociones entre los estudiantes. Al respecto, un referente en evaluación de la conciencia emocional, como lo expone Román (2022) cuando afirma con relación a esta categoría que es posible decir que esta se caracteriza por la utilización de la escala de evaluación, donde se validan tres dimensiones identificación, percepción y concienciación de las emociones propias; y estas dimensiones según los resultados expuesto son las que deben ser intervenidas.

Los resultados enunciados, aunque muestran aspectos positivos en la expresión emocional de los estudiantes, sugieren la necesidad de poder implementar programas donde se logren niveles positivos de conciencia emocional, donde los estudiantes puedan comprender y manifestar lo que sienten. Esto favorecería interacciones más sociables, lo que implicaría menos violencia y mejores acciones para la resolución de conflictos.

Tabla 13*Nivel de conciencia emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas*

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	59,68	18,12	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	63,78	16,33	Desarrollo intermedio
Comaag24	14	62,29	9,97	Desarrollo intermedio
Comacfnsl24	59	58,66	17,50	Desarrollo intermedio
Comae24	90	65,59	15,91	Desarrollo intermedio
Comagc24**	2	80,50	2,12	Desarrollo avanzado
Comain24	13	61,23	14,01	Desarrollo intermedio
Comaitfjc24	124	67,57	16,44	Desarrollo avanzado
Comalas23**	1	39,00	n/a*	Dominio básico
Comall24	11	67,73	10,33	Desarrollo avanzado
Comals24	24	65,67	13,59	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	67,29	15,90	Desarrollo intermedio
Comalans24	10	75,50	9,10	Desarrollo avanzado
Comalansf24	44	56,86	16,05	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	64,38	15,45	Desarrollo intermedio
Comama24	23	72,43	14,57	Desarrollo avanzado
Comams24**	2	67,00	0,00	Desarrollo intermedio
Comansc24	210	68,60	12,50	Desarrollo avanzado
Comansm24	44	69,84	11,56	Desarrollo avanzado
Comapvi24	12	68,42	12,91	Desarrollo avanzado
Comarlv24	25	64,96	15,54	Desarrollo intermedio
Comasj24	87	71,54	12,54	Desarrollo avanzado
Comaspx24	113	59,40	16,13	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	79,00	n/a*	Desarrollo avanzado

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Por lo expuesto, la presencia de estos niveles puede asociarse a conductas propias de la personalidad de los estudiantes y no a resultados que se deriven de implementación de programas en formación emocional, entornos de aula seguros y una cultura institucional que valora el desarrollo socioemocional como elemento central de la formación integral. A lo que Picón (2021) expone que los escenarios escolares no pueden centrar su atención en la evaluación de competencias emocionales de manera individualizada; el objetivo de validar las emociones debe centrar su atención en la conciencia emocional como aquella posibilidad donde el estudiante reevalúa sus comportamientos desde la interacción con otros.

Asimismo, la mayoría de las instituciones (54.2%) se sitúan en el nivel de desarrollo intermedio en conciencia emocional. Esto indica que el estudiantado, en general, dispone de herramientas funcionales para el autoconocimiento emocional, aunque persisten áreas de oportunidad para consolidar habilidades más sofisticadas y lograr una integración emocional aún más plena. A lo que Malavé et al. (2024) sugiere que, en estos contextos, es recomendable fortalecer las acciones formativas, promover experiencias de aprendizaje emocional transversal y desarrollar estrategias de acompañamiento que permitan avanzar sostenidamente hacia el nivel avanzado de la competencia.

Resulta importante destacar que sólo una institución se posiciona en el dominio básico de la conciencia emocional. Este resultado, como ya se ha anotado, hay que tomarlo con total reserva, pues se trata de una de las instituciones en las cuales sólo se tuvo una respuesta, por lo que no resiste un análisis, salvo en la consideración de que suma para los resultados globales.

La heterogeneidad observada en los niveles alcanzados sugiere la existencia de diferencias internas entre las instituciones, derivadas de su diversidad de contextos, recursos, trayectorias y políticas pedagógicas. Esta dispersión refuerza la necesidad de adoptar enfoques flexibles y adaptativos en la promoción de la conciencia emocional, ajustando las estrategias y programas a la realidad particular de cada establecimiento. Para Anchondo (2011) los programas de formación en conciencia emocional deben, ante todo, estar contruidos para la atención de la diversidad, siendo esta una característica muy notoria en los ambientes educativos actuales.

No obstante, desde el nivel percibido de la conciencia emocional en las instituciones evaluadas es, en la mayoría de los casos, satisfactorio o avanzado, con un importante segmento de instituciones que logran posicionarse como referentes en la materia. Sin embargo, persisten retos concretos en contextos específicos que requieren atención focalizada y un esfuerzo sostenido para garantizar condiciones equitativas en el desarrollo emocional del estudiantado.

Así mismo, al interior de este análisis es necesario exponer los resultados en la categoría de regulación emocional tal y como aparecen en la **Tabla 14**.

Tabla 14

Nivel de regulación emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	71,64	28,56	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	77,67	25,15	Desarrollo intermedio
Comaag24	14	79,71	22,56	Desarrollo intermedio

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comacfnsl24	59	62,61	26,73	Desarrollo intermedio
Comae24	90	78,50	23,68	Desarrollo intermedio
Comagc24**	2	103,50	13,44	Desarrollo avanzado
Comain24	13	69,38	32,79	Desarrollo intermedio
Comaitfjc24	124	77,86	29,39	Desarrollo intermedio
Comalas23**	1	48,00	n/a*	Dominio básico
Comall24	11	82,55	25,63	Desarrollo intermedio
Comals24	24	69,04	25,57	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	77,00	25,92	Desarrollo intermedio
Comalans24	10	74,80	28,80	Desarrollo intermedio
Comalansf24	44	61,30	24,14	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	78,28	22,78	Desarrollo intermedio
Comama24	23	83,96	26,92	Desarrollo intermedio
Comams24**	2	62,50	36,06	Desarrollo intermedio
Comansc24	210	76,57	23,19	Desarrollo intermedio
Comansm24	44	85,20	23,84	Desarrollo intermedio
Comapvi24	12	77,67	25,51	Desarrollo intermedio
Comarlv24	25	73,48	24,18	Desarrollo intermedio
Comasj24	87	83,97	20,47	Desarrollo intermedio
Comaspx24	113	68,49	24,93	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	113,00	n/a*	Desarrollo avanzado

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

El análisis de los resultados obtenidos expuestos en la tabla anterior respecto a la regulación emocional en las instituciones educativas participantes evidencia un panorama caracterizado por un predominio claro del desarrollo intermedio de esta competencia entre el estudiantado.

La mayoría de las instituciones (21 de 24) se sitúan en el rango de desarrollo intermedio en regulación emocional. En relación con este hallazgo, Aldana Sánchez et al., (2021) exponen como en las instituciones educativas existe una notable predominancia de resultados evaluativos donde se presentan datos verdaderamente representativos, pues la existencia de pocos programas formativos en este tema genera sesgos prácticos y conceptuales que poco aportan a mejorar las debilidades que se presentan en esta área.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes sobre regulación emocional, indican que, aunque están en capacidad gestionar de manera básica sus emociones en situaciones cotidianas, ante presión o conflictos intensos pueden perder el control. Bariso (2020) expone que una

evaluación razonada de las competencias emocionales debe surgir desde un proceso guía que permita validar las emociones que pueden llegar a sentir los estudiantes cuando están en pleno conflicto, pues desde la autorregulación emocional, se pueden mejorar conductas que poco favorecen la convivencia, siempre y cuando se esté consciente de los aspectos a optimizar.

En cuanto a los extremos de la distribución, se identifican dos instituciones que han logrado consolidar un desarrollo avanzado de la regulación emocional entre su alumnado.

Como en el caso anterior, una de las instituciones presenta un dominio básico de la regulación emocional y no se hará análisis por tratarse de una sola respuesta. La información sobre la dispersión de los puntajes obtenidos (desviación estándar) añade una dimensión relevante al análisis, pues permite identificar la heterogeneidad u homogeneidad de experiencias dentro de cada institución. Altos valores de dispersión sugieren la coexistencia de subgrupos con trayectorias emocionales diferenciadas, lo cual justifica la necesidad de intervenciones adaptativas y el fortalecimiento del acompañamiento psicosocial para atender las particularidades internas. La dispersión representa un asunto que obstaculiza los procesos de formación emocional; según Fernández (2023), los bajos dominios de homogeneidad en la enseñanza de las emociones constituyen una deficiencia para lograr un correcto fortalecimiento de estas, pues los pocos programas formativos en esta temática son en gran medida estandarizados; una razón que poco favorece las verdaderas características de los diversos contextos.

Estos hallazgos denotan un panorama general que muestra que el nivel percibido de la regulación emocional en las instituciones evaluadas es, en su mayoría, satisfactorio pero perfectible, con experiencias destacadas de excelencia que pueden ser socializadas y replicadas, y un caso que requiere intervención inmediata. Estos hallazgos fundamentan la importancia de mantener y fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo emocional, promoviendo el bienestar integral y la convivencia positiva en todos los ámbitos escolares.

Otra categoría analizada en esta primera caracterización se relaciona a la autonomía emocional tal y como se explica en la **Tabla 15**.

Tabla 15

Nivel de autonomía emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	72,45	20,56	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	75,15	20,65	Desarrollo avanzado

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaag24	14	78,21	17,74	Desarrollo avanzado
Comacfnsl24	59	64,66	24,57	Desarrollo intermedio
Comae24	90	79,21	16,92	Desarrollo avanzado
Comagc24**	2	81,00	15,56	Desarrollo avanzado
Comain24	13	75,54	16,02	Desarrollo avanzado
Comaitfjc24	124	74,46	21,76	Desarrollo intermedio
Comalas23**	1	49,00	n/a*	Dominio básico
Comall24	11	78,91	13,29	Desarrollo avanzado
Comals24	24	70,79	19,93	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	77,46	18,53	Desarrollo avanzado
Comalans24	10	79,40	13,10	Desarrollo avanzado
Comalansf24	44	59,43	21,16	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	76,63	17,17	Desarrollo avanzado
Comama24	23	79,78	18,44	Desarrollo avanzado
Comams24**	2	72,00	21,21	Desarrollo intermedio
Comansc24	210	75,93	16,88	Desarrollo avanzado
Comansm24	44	80,86	14,51	Desarrollo avanzado
Comapvi24	12	73,42	19,58	Desarrollo intermedio
Comarlv24	25	76,12	17,77	Desarrollo avanzado
Comasj24	87	78,64	15,94	Desarrollo avanzado
Comaspx24	113	71,05	20,15	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	97,00	n/a*	Desarrollo avanzado

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

El análisis de la información recolectada sobre la autonomía emocional en las instituciones educativas participantes evidencia un panorama ampliamente favorable, con tendencias que reflejan resultados positivos en el desarrollo de esta competencia esencial para el bienestar y el crecimiento integral del estudiantado.

Predomina el grupo de instituciones situadas en el nivel avanzado de autonomía emocional, correspondiendo al 62,5% de los establecimientos educativos. Este resultado indica que la mayor parte del estudiantado demuestra una capacidad consolidada para la autogestión emocional, la independencia en la toma de decisiones afectivas y la resiliencia frente a los desafíos cotidianos. A lo que Bisquerra (2003) argumenta que, en cuanto a la autonomía y con relación a los resultados encontrados, esta facilita la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos, ya que una persona emocionalmente autónoma tiene herramientas para gestionar las

tensiones de manera adecuada. Con relación a estos postulados es posible considerar que son contextos donde, probablemente, convergen prácticas pedagógicas donde se brinda libertad y mayor participación al alumnado.

En un nivel intermedio, el 33,3% de las instituciones presentan un desarrollo intermedio de la autonomía emocional. Si bien sus estudiantes manifiestan un dominio aceptable de esta competencia, estos contextos muestran un margen de mejora que denota la necesidad de seguir fortaleciendo la implementación de acciones de intervención formativa y en lo posible acompañamiento psicosocial, con el objetivo de alcanzar una mayor consolidación y profundidad en el ejercicio de la autonomía emocional (Rodríguez, 2013).

La distribución descrita resalta la importancia de promover, desde una perspectiva institucional, programas de formación continua en habilidades emocionales, así como la socialización de experiencias exitosas identificadas en los contextos con desarrollo avanzado. Asimismo, resulta fundamental garantizar el acompañamiento focalizado en aquellos casos que evidencian rezago, asegurando así el progreso paulatino y equitativo de toda la comunidad educativa.

Continuando por esta línea discursiva, se dará paso a presentar los resultados caracterizados desde las competencias sociales, tal y como se observa en la **Tabla 16**.

En primer lugar, destaca que el 75% de las instituciones (18 de 24) se sitúan en el nivel de desarrollo intermedio de las competencias sociales. Este hallazgo indica que, en términos generales, los estudiantes demuestran habilidades satisfactorias para la interacción social, la colaboración, el manejo de conflictos y la construcción de relaciones significativas en el ámbito escolar. Bisquerra y Pérez (2007) aducen que las competencias sociales evalúan habilidades como la empatía y la comunicación, que son fundamentales para las competencias emocionales, lo que permite decir que las competencias emocionales impactan en el bienestar y la interacción social en el ámbito educativo.

Tabla 16

Nivel de competencias sociales obtenido por cada una de las instituciones educativas

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	63,08	21,75	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	70,04	18,13	Desarrollo intermedio
Comaag24	14	75,57	12,85	Desarrollo avanzado

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comacfnsl24	59	62,31	20,22	Desarrollo intermedio
Comae24	90	68,24	20,26	Desarrollo intermedio
Comagc24**	2	79,50	13,44	Desarrollo avanzado
Comain24	13	61,54	22,64	Desarrollo intermedio
Comaitfjc24	124	70,35	19,31	Desarrollo intermedio
Comalas23**	1	35,00	n/a*	Dominio básico
Comall24	11	74,18	13,93	Desarrollo intermedio
Comals24	24	65,08	18,17	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	68,65	19,40	Desarrollo intermedio
Comalans24	10	68,10	19,17	Desarrollo intermedio
Comalansf24	44	63,23	16,99	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	68,74	19,12	Desarrollo intermedio
Comama24	23	76,39	19,32	Desarrollo avanzado
Comams24**	2	57,50	38,89	Desarrollo intermedio
Comansc24	210	69,18	16,93	Desarrollo intermedio
Comansm24	44	76,39	17,42	Desarrollo avanzado
Comapvi24	12	70,17	19,57	Desarrollo intermedio
Comarlv24	25	64,16	17,27	Desarrollo intermedio
Comasj24	87	75,08	15,73	Desarrollo avanzado
Comaspx24	113	61,59	17,86	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	73,00	n/a*	Desarrollo intermedio

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Sin embargo, la prevalencia de este nivel intermedio evidencia la existencia de oportunidades de mejora; se hace necesario fortalecer sistemáticamente los procesos formativos orientados a la socialización positiva, promoviendo el avance hacia un dominio más consolidado en esta dimensión.

Por otra parte, cinco instituciones alcanzan un desarrollo avanzado de las competencias sociales, lo que sugiere la presencia de entornos educativos especialmente propicios para la construcción de habilidades interpersonales complejas, integración grupal y participación activa en la vida comunitaria escolar.

Sugiere la presencia de cierta heterogeneidad en las experiencias y percepciones de los estudiantes, lo cual refuerza la pertinencia de abordar la formación en competencias sociales desde una perspectiva flexible y sensible a las diferencias contextuales internas. El panorama resultante muestra que el nivel percibido de las competencias sociales es, en su mayoría, aceptable o

avanzado, con casos aislados que requieren atención. Estos hallazgos subrayan la importancia de profundizar en la consolidación de climas escolares colaborativos y cohesionadores, de socializar experiencias exitosas entre las instituciones y de mantener un acompañamiento constante que garantice el desarrollo pleno y equitativo de las competencias sociales en toda la comunidad educativa.

Ahora bien, en el análisis también es necesario considerar las habilidades de vida y de bienestar, en la **Tabla 17** se observan los valores más relevantes desde cada una de las respuestas.

El análisis de los resultados recolectados respecto al desarrollo de las habilidades de vida y bienestar en las instituciones educativas evaluadas evidencia tendencias relevantes para la comprensión del estado actual de esta competencia en los diversos contextos escolares. Se observa que la el 70.8% de las instituciones se sitúan en el nivel de desarrollo intermedio de las habilidades de vida y bienestar. Este hallazgo sugiere que, en términos generales, los estudiantes cuentan con una base aceptable para la autogestión, la toma de decisiones responsables y la promoción de su propio bienestar, aunque todavía persisten algunas debilidades de afrontamiento ante la resolución de problemas de su contexto. Resultados que contrastan positivamente con lo trabajado por García (2016) quien propone la inteligencia emocional como parte esencial del bienestar personal, ya que permite a los individuos gestionar sus emociones, tomar decisiones adaptativas y mejorar sus relaciones sociales, lo que contribuye a un mayor equilibrio emocional y salud psicológica.

Por otra parte, el 25% de instituciones logra posicionarse en el nivel de desarrollo avanzado. Este grupo evidencia un manejo más acertado de las habilidades de vida y bienestar, que son quizás producto de la intervención de metodologías más activas y centradas en el bienestar y formación integral del estudiante. Estas instituciones pueden considerarse referentes para la socialización de buenas prácticas, aportando insumos valiosos para el diseño de intervenciones replicables en otros entornos escolares.

Tabla 17

Nivel de habilidades de vida y bienestar por cada una de las instituciones educativas

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	65,43	17,63	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	67,52	16,58	Desarrollo avanzado
Comaag24	14	70,43	12,36	Desarrollo avanzado
Comacfnsl24	59	60,39	17,92	Desarrollo intermedio

Institución Educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comae24	90	69,54	15,19	Desarrollo avanzado
Comagc24**	2	77,50	12,02	Desarrollo avanzado
Comain24	13	61,46	23,09	Desarrollo intermedio
Comaitfjc24	124	68,85	16,77	Desarrollo avanzado
Comalas23**	1	38,00	n/a *	Dominio básico
Comall24	11	73,18	13,00	Desarrollo avanzado
Comals24	24	63,38	17,95	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	69,45	15,43	Desarrollo avanzado
Comalans24	10	72,30	14,06	Desarrollo avanzado
Comalansf24	44	59,91	14,66	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	66,81	16,27	Desarrollo intermedio
Comama24	23	74,35	13,60	Desarrollo avanzado
Comams24**	2	71,00	18,38	Desarrollo avanzado
Comansc24	210	69,80	13,30	Desarrollo avanzado
Comansm24	44	73,84	12,40	Desarrollo avanzado
Comapvi24	12	67,42	14,83	Desarrollo intermedio
Comarlv24	25	66,56	15,10	Desarrollo intermedio
Comasj24	87	72,44	13,78	Desarrollo avanzado
Comaspx24	113	62,28	16,58	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	72,00	n/a *	Desarrollo avanzado

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Los resultados indican la existencia de cierta heterogeneidad en la percepción y el desarrollo de las habilidades de vida y bienestar entre el estudiantado, lo que puede deberse a diferencias internas, diversidad de trayectorias o particularidades propias de cada institución. Este fenómeno profundiza en la importancia de desarrollar propuestas flexibles y adaptadas a las necesidades reales de cada grupo, potenciando la personalización y el enfoque inclusivo en las intervenciones institucionales.

En cuanto a los resultados globales permiten concluir que el nivel percibido de las habilidades de vida y bienestar en las instituciones evaluadas se sitúa principalmente en el rango intermedio, con experiencias significativas de excelencia en un segmento de los establecimientos y un caso que requiere atención especial. Este panorama respalda la necesidad de fortalecer la formación en habilidades para la vida y el bienestar como eje transversal de la educación, priorizando la consolidación de prácticas exitosas y el acompañamiento dirigido en los contextos

donde se evidencian debilidades, todo ello con el fin de asegurar el desarrollo pleno e integral del estudiantado en una comunidad educativa diversa y equitativa.

Así mismo, desde la competencia emocional general, en **Tabla 18** se muestra la información más relevante.

El análisis de los resultados obtenidos sobre el Nivel General de Competencia Emocional en las instituciones educativas evaluadas revela un panorama predominantemente satisfactorio, con matices que requieren atención diferenciada en función del nivel de desarrollo evidenciado en cada contexto.

En primer lugar, destaca el hecho de que el 70.8% de las instituciones se sitúa en el rango de desarrollo intermedio de las competencias emocionales. Esto indica que, en general, los estudiantes cuentan con un dominio aceptable en aspectos como la identificación, gestión y utilización constructiva de las emociones, lo que favorece su adaptación y desempeño en el entorno escolar. Sin embargo, Según Ramirez (2025), la prevalencia de este nivel sugiere que aún existen márgenes de mejora para alcanzar estándares más elevados de competencia emocional y consolidar prácticas educativas que garanticen un desarrollo socioemocional robusto y sostenible.

Por otro lado, un segmento relevante, el 30% logra posicionarse en el nivel de desarrollo avanzado de las competencias emocionales.

Como conclusión importante en esta categoría, se observa heterogeneidad en los resultados, evidenciada por la dispersión de los puntajes, al hacer énfasis en la importancia de promover procesos formativos flexibles, adaptados a la diversidad de contextos y necesidades institucionales. La presencia de distintos niveles de desarrollo en las competencias emocionales refuerza la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado y la articulación de políticas escolares inclusivas que atiendan las brechas internas y consoliden comunidades educativas emocionalmente competentes.

Tabla 18

Nivel general de competencia emocional obtenido por cada una de las instituciones educativas

Institución educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comaaho24	96	332,27	93,81	Desarrollo intermedio
Comaab24	27	354,15	83,28	Desarrollo intermedio
Comaag24	14	366,21	68,23	Desarrollo intermedio
Comacfnsl24	59	308,63	96,59	Desarrollo intermedio

Institución educativa	N	Media	Desv. Est.	Nivel
Comae24	90	361,09	79,43	Desarrollo intermedio
Comagc24**	2	422,00	25,46	Desarrollo avanzado
Comain24	13	329,15	95,93	Desarrollo intermedio
Comaitfjc24	124	359,09	92,88	Desarrollo intermedio
Comalas23**	1	209,00	n/a*	Dominio básico
Comall24	11	376,55	68,93	Desarrollo avanzado
Comals24	24	333,96	81,29	Desarrollo intermedio
Comaldv24	99	359,86	82,56	Desarrollo intermedio
Comalans24	10	370,10	54,41	Desarrollo intermedio
Comalansf24	44	300,73	79,10	Desarrollo intermedio
Comalms24	109	354,84	79,57	Desarrollo intermedio
Comama24	23	386,91	84,38	Desarrollo avanzado
Comams24**	2	330,00	114,55	Desarrollo intermedio
Comansc24	210	360,08	69,66	Desarrollo intermedio
Comansm24	44	386,14	71,22	Desarrollo avanzado
Comapvi24	12	357,08	83,63	Desarrollo intermedio
Comarlv24	25	345,28	70,90	Desarrollo intermedio
Comasj24	87	381,67	66,50	Desarrollo avanzado
Comaspx24	113	322,81	82,57	Desarrollo intermedio
Comasi24**	1	434,00	n/a*	Desarrollo avanzado

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

No obstante, el nivel percibido de las competencias emocionales en las instituciones evaluadas es aceptable o avanzado, aunque persisten desafíos focalizados que exigen atención prioritaria en casos puntuales. Estos hallazgos fundamentan la formulación de recomendaciones y estrategias institucionales orientadas tanto al fortalecimiento de los procesos más consolidados como al acompañamiento específico de los contextos menos favorecidos, asegurando así el progreso sostenido y equitativo en el desarrollo emocional de toda la comunidad educativa.

Para finalizar este análisis inicial de las emociones por institución es necesario tener presente los resultados generales de la competencia emocional, así como se presenta en la **Tabla 19**:

Tabla 19*Promedio general por competencia emocional*

Competencia emocional	Promedio	Desv. Est.
Conciencia emocional	65,70	15,58
Regulación emocional	76,53	25,65
Autonomía emocional	74,88	19,22
Competencias sociales	67,38	18,95
Habilidades de vida y bienestar	67,24	15,89

El análisis de los promedios generales y las desviaciones estándar para cada una de las competencias emocionales, calculados a partir de las respuestas de 1.240 estudiantes de 24 instituciones educativas, permite identificar tendencias fundamentales y matices significativos en el desarrollo socioemocional de la muestra evaluada. A lo que Alcántara et al. (2019) argumenta que poder realizar evaluaciones diagnósticas de las competencias emocionales, permite contar con un panorama experiencial que privilegia la correcta consecución de objetivos y logros a futuro, donde los estudiantes puedan mejorar sus habilidades emocionales.

En primer lugar, se observa que la regulación emocional alcanza el promedio más elevado (76,53), aunque presenta también la desviación estándar más alta (25,65). Este resultado sugiere que, en términos generales, los estudiantes demuestran una adecuada capacidad para gestionar y modular sus emociones ante diversas situaciones escolares y sociales; no obstante, la amplia dispersión evidencia una heterogeneidad relevante en la experiencia individual, posiblemente atribuible a diferencias entre grupos, trayectorias personales y dinámicas institucionales.

De manera similar, la autonomía emocional exhibe un promedio alto (74,88) y una desviación estándar moderada (19,22), lo que indica que la autogestión emocional y la independencia afectiva están, en promedio, suficientemente desarrolladas en la muestra, aunque también existen variaciones importantes en función de factores contextuales o institucionales. Estas dos competencias se constituyen, por tanto, en fortalezas del estudiantado, reflejando el impacto positivo de las iniciativas formativas y los entornos que favorecen la autoeficacia y la resiliencia emocional.

La conciencia emocional (promedio: 65,70; desviación estándar: 15,58), las competencias sociales (67,38; desviación estándar: 18,95) y las habilidades de vida y bienestar (67,24; desviación estándar: 15,89) se sitúan en valores intermedios y presentan una dispersión relativamente menor que la regulación y la autonomía. Ello indica que, si bien la mayoría de los estudiantes ha alcanzado

niveles aceptables en el reconocimiento de sus emociones, la interacción social positiva y la gestión de su propio bienestar, estas áreas presentan mayor margen para el fortalecimiento y la consolidación de aprendizajes profundos. En consecuencia, se recomienda diseñar y aplicar estrategias educativas adicionales que impulsen el desarrollo pleno de la conciencia emocional, las habilidades relacionales y el bienestar integral.

El análisis conjunto de los promedios y las desviaciones estándar evidencia que el nivel percibido de las competencias emocionales en las instituciones evaluadas es positivo en términos generales, destacándose la regulación y autonomía emocional como áreas consolidadas, y reflejando la necesidad de intervenciones focalizadas para optimizar la conciencia emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar. La variabilidad interna observada subraya la importancia de ajustar las estrategias institucionales y pedagógicas a las realidades y necesidades específicas de cada contexto escolar, con el fin de lograr una educación emocional más equitativa, inclusiva y efectiva.

Estos resultados sientan bases sólidas para la formulación de recomendaciones, el diseño de intervenciones personalizadas y la toma de decisiones orientadas a fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes, asegurando así entornos escolares que promuevan el bienestar, la convivencia armónica y el aprendizaje integral de toda la comunidad educativa.

8.3. Análisis referente a los resultados obtenidos en el cuestionario de convivencia escolar

Al igual que con el análisis realizado del cuestionario de competencias emocionales, antes de iniciar con el análisis estadístico, es necesario señalar que algunos de los resultados corresponden a instituciones en las que solo uno o dos estudiantes participaron en la aplicación del cuestionario (Comalas²³, Comasi²⁴, Comagc²⁴ y Comams²⁴). Dada la limitada muestra en estos casos, la representatividad de sus datos es reducida, lo que implica que las percepciones recogidas pueden no reflejar de manera precisa ni generalizable la realidad institucional y, dado que técnicamente no pueden ser tenidas en cuenta para análisis particulares, sólo se consideraron para los análisis globales.

Otro elemento para tener en cuenta es la variabilidad observada en los valores de la desviación estándar que pone de manifiesto diferencias significativas en la uniformidad de las percepciones estudiantiles al interior de las instituciones analizadas.

Se inicia con el análisis de los componentes (Inclusión, Democracia y Paz) evaluados por el instrumento empleado (Cuestionario de Convivencia Escolar, Chaparro et al.2015, versión abreviada de Caso, et al. 2016) y se termina con la revisión de los resultados globales del mismo.

En contextos latinoamericanos, especialmente en investigaciones recientes, como la de Luisa (2023) y Andrades et al. (2023) se ha reconocido la utilidad de establecer rangos de interpretación para cuestionarios de convivencia escolar que utilizan escalas tipo Likert de 1 a 10, donde 1 equivale a "nunca" y 10 a "siempre". Aunque algunos instrumentos varían en su rango y categorías, la literatura recomienda orientar la interpretación de los puntajes promedio según estos criterios generales:

- Nivel bajo de convivencia percibida: Puntajes entre 1,0 y 3,9.
- Nivel medio de convivencia percibida: Puntajes entre 4,0 y 6,9.
- Nivel alto de convivencia percibida: Puntajes entre 7,0 y 10,0.

A continuación, se presenta la descripción de los niveles de convivencia percibida:

Bajo (1–3,9): Indica una percepción negativa sobre la convivencia escolar; prácticas asociadas a conflictos frecuentes, poca inclusión, democracia limitada o escasa resolución pacífica de conflictos.

Medio (4–6.9): Refleja un ambiente con convivencia aceptable, pero con áreas críticas o susceptibles de mejora. Puede coexistir con ciertas tensiones o inconsistencias en la promoción de valores convivenciales.

Alto (7–10): Denota una percepción favorable y frecuente de prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas, evidenciando un ambiente escolar armónico y positivo.

De esta manera, en la **Tabla 20** se muestran los resultados más relevantes de la categoría convivencia inclusiva.

Tabla 20

Promedio, desviación estándar y nivel obtenido por cada una de las instituciones educativas en convivencia inclusiva

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel percibido
Comaaho24	96	88,42	21,58	Alto
Comaab24	27	87,67	25,48	Alto
Comaag24	14	95,21	15,66	Alto

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel percibido
Comacfnsl24	59	81,07	23,72	Medio
Comae24	90	94,80	22,05	Alto
Comage24**	2	97,00	25,46	Alto
Comain24	13	69,92	28,73	Medio
Comaitfjc24	124	83,53	24,60	Medio
Comalas23**	1	78,00	n/a*	Medio
Comall24	11	90,55	21,20	Alto
Comals24	24	73,04	23,87	Medio
Comaldv24	99	86,61	23,38	Alto
Comalans24	10	89,90	18,49	Alto
Comalansf24	44	83,50	25,69	Medio
Comalms24	109	87,18	22,91	Alto
Comama24	23	97,61	17,87	Alto
Comams24**	2	95,00	25,46	Alto
Comansc24	210	81,80	23,52	Medio
Comansm24	44	97,41	16,24	Alto
Comapvi24	12	78,33	32,03	Medio
Comarlv24	25	100,00	17,06	Alto
Comasj24	87	97,15	19,71	Alto
Comaspx24	113	76,66	25,91	Medio
Comasi24**	1	47,00	n/a*	Bajo

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

El análisis de la tabla referida a la Convivencia Escolar Inclusiva revela un panorama mayoritariamente favorable, aunque con matices importantes entre las instituciones educativas evaluadas. Al considerar los niveles de percepción bajo, medio y alto es posible identificar tendencias y áreas de oportunidad clave para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva.

En primer término, el 58,33% de las instituciones se ubica en el nivel alto de convivencia escolar inclusiva, lo que permite inferir que los estudiantes experimentan con frecuencia prácticas de inclusión, respeto y aceptación de la diversidad al interior de sus comunidades educativas. En relación a estos postulados, Ocaña y Pertuz (2019) expone como en los contextos educativos actuales, opera una serie de elementos cotidianos y formativos, que le permite a los estudiantes entender los fenómenos de inclusión y el respeto por la diversidad. Aunque resalta la notable necesidad que puedan aplicar con éxito conductas asociadas a mejorar la convivencia escolar. Este hallazgo, indica que, en algunas instituciones educativas, según los resultados, se presentan niveles

de convivencia escolar aceptables, aunque esta interpretación permite sesgos en cuanto al reconocimiento y aplicación de los fundamentos teóricos y prácticos que permiten consolidar un contexto favorable para la convivencia.

No obstante, se identifica también un 37,50% de instituciones en el nivel medio, donde la percepción de la convivencia inclusiva es aceptable, pero evidencia la existencia de tensiones, inconsistencias o situaciones críticas que requieren atención. En estos contextos coexisten buenas prácticas con retos significativos, lo que sugiere la necesidad de reforzar estrategias focalizadas para profundizar en la promoción de valores convivenciales y la prevención de dinámicas excluyentes. La presencia de casos en este nivel destaca la importancia de la vigilancia y el acompañamiento institucional continuo para asegurar la mejora progresiva del clima escolar.

Cabe resaltar, finalmente, si aparece alguna institución en el nivel bajo (porque el caso anotado en la tabla no resiste análisis), que esto señalaría contextos donde predominan percepciones negativas sobre la convivencia inclusiva, caracterizados por prácticas de conflicto frecuente, falta de integración y democracia limitada. Estos casos, de existir, demandan intervenciones urgentes y una revisión exhaustiva de los factores estructurales, culturales o pedagógicos que dificultan la construcción de ambientes escolarizados justos, pacíficos e inclusivos.

La variabilidad de las desviaciones estándar observadas en la tabla indica la existencia de mayor o menor consenso interno en la percepción de la convivencia inclusiva. Instituciones con desviaciones bajas reflejan homogeneidad y cohesión en la experiencia estudiantil, mientras que aquellas con desviaciones más altas ponen de manifiesto heterogeneidad interna, posiblemente vinculada a la existencia de subgrupos, diferencias por grado o particularidades contextuales. Sobre esto señala Zavaleta (2021) que la convivencia escolar en las instituciones educativas es un fenómeno muy fluctuante, pues su carácter transversal la ubica como un elemento multidimensional, lo que hace que la evaluación y análisis de sus realidades sea una tarea compleja. Finalmente, los resultados generales evidencian un predominio de percepciones positivas respecto a la convivencia escolar inclusiva, aunque subsisten retos en ciertas instituciones donde las valoraciones son intermedias.

Estos hallazgos fundamentan la relevancia de fortalecer los programas de inclusión, socializar buenas prácticas y priorizar la intervención en los contextos con mayores retos, a fin de asegurar el bienestar colectivo y la equidad en toda la comunidad educativa.

Otra categoría que hizo parte de este análisis inicial de la convivencia escolar se relaciona con la categoría convivencia democrática tal y como se muestra en la **Tabla 21**.

El análisis de la tabla relacionada con la Convivencia Escolar Democrática evidencia un panorama matizado en cuanto a la percepción estudiantil sobre esta dimensión fundamental de la vida escolar. En primer lugar, es relevante señalar que la totalidad de las instituciones obtuvieron puntajes promedio que las sitúan en los niveles medio (37,50%) y alto (62,50%) de convivencia democrática, lo que evidencia la presencia generalizada de ambientes escolares en los que la participación activa y las conductas de los estudiantes, tienden a reconocer los elementos de la convivencia democrática, evidenciada por ejemplo en el respeto y la práctica de valores humanos. Siguiendo esta línea discursiva Charris y Blanco (2022) argumenta como la convivencia y los fenómenos escolares, que facilitan su cumplimiento, se caracterizan por una mezcla conjunta de opiniones de los estudiantes quienes en su gran mayoría registran la importancia de reconocer e implementar principios y conductas, que potencien y mejoren la convivencia escolar.

En los casos donde las instituciones se ubican en el nivel alto (9 instituciones de 24), los resultados sugieren una vivencia favorable y recurrente de prácticas democráticas, tales como la inclusión en la toma de decisiones, la promoción activa del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. Estos entornos muestran como característica climas escolares estables que parten del reconocimiento efectivo de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa. Como complemento a lo expuesto, Ligardo et al. (2023) indican que la consolidación de un ambiente escolar positivo y democrático contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y la formación ciudadana de los estudiantes.

Tabla 21

Nivel de convivencia democrática

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel percibido
Comaaho24	96	67,44	16,73	Alto
Comaab24	27	64,59	19,45	Alto
Comaag24	14	71,21	12,49	Alto
Comacfnsl24	59	60,73	18,14	Medio
Comae24	90	70,28	17,36	Alto
Comage24**	2	76,00	15,56	Alto
Comain24	13	50,69	18,98	Medio
Comaitfjc24	124	61,89	20,43	Medio
Comalas23**	1	43,00	n/a*	Medio
Comall24	11	69,73	14,67	Alto

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel percibido
Comals24	24	56,38	19,19	Medio
Comaldv24	99	64,38	17,59	Alto
Comalans24	10	65,20	18,96	Alto
Comalansf24	44	65,64	17,02	Alto
Comalms24	109	65,09	17,56	Alto
Comama24	23	73,91	13,99	Alto
Comams24**	2	74,50	14,85	Alto
Comansc24	210	60,44	17,95	Medio
Comansm24	44	72,52	14,58	Alto
Comapvi24	12	62,00	21,70	Medio
Comarlv24	25	70,88	14,19	Alto
Comasj24	87	72,86	14,24	Alto
Comaspx24	113	56,98	20,89	Medio
Comasi24**	1	40,00	n/a*	Medio

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Por su parte, las instituciones clasificadas en el nivel medio de convivencia escolar democrática (15 instituciones de 24), evidencian contextos aceptables, aunque con áreas susceptibles de mejora. En estos escenarios, si bien existen fundamentos participativos y prácticas democráticas, se identifican también tensiones, inconsistencias o retos persistentes en la promoción activa de los valores convivenciales. Existe la coexistencia de espacios democráticos formales con dinámicas aún marcadas por prácticas autoritarias o limitaciones en la participación plena de los estudiantes. Este panorama exige una atención focalizada y el diseño de estrategias pedagógicas y organizacionales orientadas a superar barreras internas y fortalecer la democracia escolar en su dimensión cotidiana y relacional.

La dispersión de los resultados, observada por medio de las desviaciones estándar, aporta una dimensión adicional al análisis: valores bajos de desviación estándar sugieren homogeneidad y consenso en la percepción democrática al interior de la institución, mientras que valores altos evidencian la existencia de experiencias heterogéneas, posiblemente asociadas a subgrupos internos o a diferencias contextuales relevantes. Esta variabilidad interna refuerza la importancia de ajustar las acciones institucionales a las particularidades de cada comunidad educativa.

El análisis aplicado devela que la convivencia escolar democrática es percibida, en términos generales, de manera aceptable o favorable por la mayoría de los estudiantes, destacándose la

existencia de contextos donde esta es entendida de manera asertiva y otros con áreas críticas que demandan refuerzo. La consolidación de prácticas democráticas debe mantenerse como objetivo prioritario, favoreciendo la participación plural, el diálogo constante y la resolución colaborativa de los conflictos, pilares esenciales para la construcción de comunidades educativas inclusivas, justas y equitativas.

Así mismo, es necesario retomar los resultados obtenidos en la categoría convivencia pacífica para mayor entendimiento se presentan en la **Tabla 22**.

El análisis de la información recolectada sobre la Convivencia Escolar Pacífica revela un panorama principalmente positivo, con claras tendencias hacia la valoración favorable de esta dimensión por parte del estudiantado de las instituciones educativas evaluadas. En primer lugar, destaca que el 75,00% de las instituciones se ubica en el nivel alto de Convivencia Pacífica, lo que indica que los estudiantes perciben sus entornos escolares como armónicos, caracterizados por relaciones interpersonales respetuosas, la gestión adecuada de los conflictos y la promoción sistemática de valores asociados a la paz. En este sentido, la paz pensada como construcción para una mejor convivencia, según Better (2016), es la posibilidad de configurar un sentido innovador de construir una sana convivencia aun experimentando conflictos, pues un problema que pueda tener solución es una posibilidad para el aprendizaje.

Este resultado sugiere la consolidación de culturas escolares comprometidas con la resolución no violenta de las diferencias y el fomento de prácticas restaurativas, elementos fundamentales para el bienestar y el desarrollo integral de la comunidad educativa.

Tabla 22

Nivel de convivencia pacífica

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel
Comaaho24	96	77,23	18,04	Alto
Comaab24	27	74,63	18,93	Alto
Comaag24	14	79,57	13,53	Alto
Comacfnsl24	59	72,69	22,32	Alto
Comae24	90	81,64	18,85	Alto
Comagc24**	2	86,00	16,97	Alto
Comain24	13	61,15	21,40	Medio
Comaitfjc24	124	73,33	22,61	Alto
Comalas23**	1	48,00	n/a*	Medio
Comall24	11	80,09	19,35	Alto
Comals24	24	64,58	21,80	Medio

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel
Comaldv24	99	76,75	18,24	Alto
Comalans24	10	78,70	15,71	Alto
Comalansf24	44	76,52	18,83	Alto
Comalms24	109	74,28	19,56	Alto
Comama24	23	83,35	14,50	Alto
Comams24**	2	84,00	15,56	Alto
Comansc24	210	72,03	19,67	Alto
Comansm24	44	82,73	16,30	Alto
Comapvi24	12	69,08	25,83	Medio
Comarlv24	25	83,44	12,75	Alto
Comasj24	87	82,97	14,74	Alto
Comaspx24	113	65,56	22,45	Medio
Comasi24**	1	37,00	n/a*	Bajo

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Así mismo, el 20,83% de las instituciones se posiciona en el nivel medio, lo que muestra contextos con convivencia pacífica aceptable pero aún perfectible. En palabras de Miarnau (2012) si bien existen bases sólidas para la resolución de conflictos y la convivencia no violenta, estos entornos presentan áreas críticas o retos persistentes que requieren atención institucional. En estos casos, pueden coexistir prácticas pacíficas con situaciones de tensión o inconsistencias, subrayando la importancia de fortalecer los programas formativos, el acompañamiento psicosocial y la aplicación coherente de normas y valores convivenciales para alcanzar un mayor grado de cohesión y seguridad emocional.

La revisión de los valores de la desviación estándar aporta información clave sobre la homogeneidad o heterogeneidad de las percepciones estudiantiles. Instituciones con desviaciones estándar bajas evidencian consenso en la valoración positiva de la convivencia pacífica, lo que puede atribuirse a climas escolares estables y a la implementación sistemática de buenas prácticas. Por el contrario, desviaciones altas sugieren experiencias diferenciadas entre subgrupos estudiantiles, lo cual puede estar relacionado con dinámicas internas específicas, factores contextuales o retos institucionales que requieren intervenciones adaptadas y contextualizadas.

Estos resultados ponen de manifiesto en la evaluación de la Convivencia Escolar Pacífica, un predominio de percepciones positivas entre los estudiantes, con un número relevante de instituciones que han logrado consolidar ambientes escolares seguros, armónicos y respetuosos.

Persiste, sin embargo, la necesidad de fortalecer aquellas instituciones situadas en el nivel medio y de mantener mecanismos de monitoreo y mejora continua que permitan asegurar la sostenibilidad de los logros alcanzados y el cierre progresivo de brechas internas. Estos hallazgos resultan esenciales para fundamentar recomendaciones y orientar políticas institucionales, posicionando la construcción de una cultura de paz como eje transversal de la vida escolar y de la formación integral en los contextos educativos evaluados.

Por otro lado, desde los resultados generales de la convivencia y luego de analizar cada una de las categorías que la conforman se dará paso a exponer resultados globales de esta categoría a través de la **Tabla 23**.

El análisis de la información recolectada sobre la Convivencia Escolar Global, entendida como la síntesis de las dimensiones inclusiva, democrática y pacífica, permite delinear un panorama integral del clima escolar percibido por los estudiantes en las distintas instituciones educativas evaluadas. Para Benites y Castillo (2014) y Delgado et al. (2023) la valuación general de la convivencia escolar debe ser un proceso que se realice desde una visión holística del trabajo, que indague a profundidad sobre las relaciones respetuosas y el clima de aula además de consultar sobre la forma en que los estudiantes resuelven problemas. No obstante, también debe buscar identificar indicadores vinculados a la comunicación asertiva y la participación.

De esta forma, el 66,67% de instituciones se encuentran ubicadas en el nivel alto de convivencia escolar global. Este resultado indica que la mayoría de los estudiantes percibe su entorno escolar como favorable, caracterizado por la presencia frecuente de prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas. Los contextos posicionados en este nivel suelen evidenciar relaciones armoniosas, espacios de participación efectivos y una gestión adecuada de la diversidad y los conflictos, consolidando así ambientes escolares propicios para el desarrollo personal y colectivo.

Tabla 23

Nivel de convivencia escolar global

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel
Comaaho24	96	233,08	53,03	Alto
Comaab24	27	226,89	61,39	Alto
Comaag24	14	246,00	40,34	Alto
Comacfnsl24	59	214,49	62,25	Medio
Comae24	90	246,72	55,65	Alto
Comagc24**	2	259,00	57,98	Alto

Institución educativa	N	Media	Desv. Est	Nivel
Comain24	13	181,77	65,71	Medio
Comaitfjc24	124	218,75	64,64	Alto
Comalas23**	1	169,00	n/a*	Medio
Comall24	11	240,36	48,63	Alto
Comals24	24	194,00	61,10	Medio
Comaldv24	99	227,74	56,08	Alto
Comalans24	10	233,80	48,40	Alto
Comalansf24	44	225,66	58,31	Alto
Comalms24	109	226,56	57,22	Alto
Comama24	23	254,87	44,04	Alto
Comams24**	2	253,50	55,86	Alto
Comansc24	210	214,27	56,32	Medio
Comansm24	44	252,66	43,44	Alto
Comapvi24	12	209,42	78,62	Medio
Comarlv24	25	254,32	38,60	Alto
Comasj24	87	252,98	45,98	Alto
Comaspx24	113	199,20	65,71	Medio
Comasi24**	1	124,00	n/a*	Medio

* n/a – No Aplica. Desviación estándar no calculada, muestra con un único elemento

** Instituciones educativas con muestras poco representativas (1 o 2 estudiantes)

Por su parte, el 33,33% de instituciones se sitúan en el nivel medio, reflejando contextos escolares aceptables, pero aún perfectibles. En estos casos, se reconoce la existencia de fundamentos positivos para la convivencia, aunque persisten retos significativos relacionados con áreas críticas o inconsistentes, como pueden ser ciertas tensiones interpersonales, limitaciones en la participación democrática efectiva o dificultades en la consolidación de una cultura escolar plenamente respetuosa e inclusiva. Con relación a estos postulados, Fierro y Carbajal (2019) exponen que la convivencia escolar es considerada una categoría que siempre podrá ser mejorada y que sus limitantes surgen, por el desconocimiento de algunos integrantes de las comunidades de su correcta aplicación. Por tal motivo, debe estar sujeta a constante evaluación y monitoreo.

Este escenario profundiza la importancia de fortalecer las estrategias institucionales y pedagógicas, promoviendo intervenciones focalizadas que aborden aquellas dimensiones menos consolidadas. La lectura de la desviación estándar para cada institución añade una dimensión importante al análisis: valores bajos de desviación reflejan homogeneidad y consenso en las percepciones estudiantiles sobre la convivencia global, mientras que valores elevados indican

heterogeneidad interna, sugiriendo la convivencia de subgrupos o experiencias contrastantes dentro de una misma entidad. Esta variabilidad interna debe ser considerada para diseñar acciones adaptadas y asegurar la inclusión de todas las voces en la dinámica escolar (**Tabla 24**).

Tabla 24

Promedios y desviaciones estándar de convivencia escolar (todas las instituciones)

Competencia emocional	Promedio	Desv. Est.
Convivencia inclusiva	86,24	23,87
Convivencia democrática	64,39	18,45
Convivencia pacífica	75,00	20,07

El estado general de la convivencia escolar global en las instituciones evaluadas es, en su mayoría, positivo, con una proporción sustantiva de contextos en proceso de consolidación y algunos casos que requieren atención específica. Estos hallazgos confirman la importancia de la convivencia escolar integral como eje transversal de la formación educativa y justifican la continuidad y el refuerzo de las políticas y prácticas orientadas al bienestar, la participación activa y la resolución pacífica de los conflictos en la vida escolar.

El análisis de los promedios y las desviaciones estándar obtenidos para cada una de las dimensiones de la convivencia escolar a partir de las respuestas de los 1.240 estudiantes pertenecientes a las 24 instituciones educativas incluidas en el estudio permite identificar tendencias sustantivas sobre la percepción que tiene el estudiantado respecto a la calidad del clima escolar en los diferentes contextos evaluados.

En primer lugar, la convivencia inclusiva presenta un promedio de 86,24 con una desviación estándar de 23,87, ubicándose en un nivel claramente positivo. Este resultado evidencia que, de manera general, los estudiantes perciben su entorno escolar como abierto a la diversidad, respetuoso de las diferencias y caracterizado por acciones orientadas a la integración y la equidad. Esto se toma como una hipótesis a investigar en futuros estudios. La alta valoración en esta dimensión sugiere la consolidación de prácticas institucionales que favorecen la inclusión, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la pluralidad en las relaciones escolares. Sin embargo, la desviación estándar relativamente elevada indica la presencia de cierta heterogeneidad interna, lo que sugiere la existencia de subgrupos o instituciones en las que las percepciones pueden

ser menos positivas y, por tanto, requieren seguimiento diferenciado y estrategias de ajuste focalizadas.

En relación con la convivencia democrática, el promedio de 64,39 y la desviación estándar de 18,45 reflejan una percepción situada en el rango bajo, medio y alto. Ello indica que, si bien existen avances en la promoción de valores como la participación, el diálogo, el derecho a ser escuchados y la toma consensuada de decisiones, aún persisten áreas de oportunidad para fortalecer la vivencia cotidiana de la democracia escolar. En este sentido, resulta fundamental articular políticas y acciones que favorezcan una mayor corresponsabilidad, transparencia y protagonismo estudiantil en los procesos que configuran la vida institucional. La variabilidad observada, aunque menor que en la dimensión de convivencia inclusiva, también señala la existencia de diferencias perceptivas entre estudiantes y contextos, lo cual justifica la necesidad de intervenciones adaptativas y contextualizadas.

Por su parte, la convivencia pacífica evidencia un promedio de 75,00 y una desviación estándar de 20,07, ubicándose en un rango positivo, aunque no en el punto más alto de la escala. Este resultado indica que los estudiantes perciben, en gran medida, la existencia de ambientes escolares en los que prevalecen la resolución pacífica de los conflictos, el respeto mutuo y la gestión no violenta de las diferencias. No obstante, la magnitud de la desviación estándar sugiere la coexistencia de experiencias altamente favorables junto a otras menos satisfactorias, reflejando retos específicos en la construcción de una convivencia armónica y sostenida en todos los ámbitos escolares.

Finalmente, los resultados globales muestran que la convivencia inclusiva es percibida muy favorablemente, mientras que la convivencia pacífica alcanza una valoración positiva, aunque con áreas que pueden ser reforzadas. La convivencia democrática, por su parte, recibe una valoración intermedia, lo que señala la importancia de continuar promoviendo una cultura institucional participativa y corresponsable. Estas observaciones resultan clave para la formulación de políticas escolares más efectivas y para el diseño de intervenciones focalizadas que permitan profundizar y equilibrar la vivencia de la convivencia escolar en todos sus componentes, aspirando a entornos más incluyentes, democráticos y pacíficos para toda la comunidad educativa.

8.4. Análisis referente a las correlaciones halladas entre las competencias emocionales y las dimensiones de la convivencia escolar.

Antes de comenzar con el análisis, es pertinente mencionar que todas las correlaciones obtenidas son directas, lo que significa que, a mayor desarrollo de una competencia emocional, mayor será también el nivel de convivencia escolar, y viceversa (**Tabla 25**). Esta relación indica que el fortalecimiento emocional de los estudiantes está positivamente vinculado con la construcción de ambientes escolares más armónicos y saludables.

Análisis desde las competencias emocionales: Realizando un análisis desde las competencias emocionales evaluadas, la que muestra mayor impacto positivo sobre la convivencia escolar es la competencia de Habilidades para la vida, ya que presenta correlaciones moderadas con las tres dimensiones analizadas: Paz, Inclusión y Democracia. Esto indica que el desarrollo de habilidades prácticas como la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la solución pacífica de conflictos está relacionado con ambientes escolares más armónicos e inclusivos. Lo que llama la atención es que esta competencia emocional, es una de las que puntúa bajo en los análisis antes realizados y esto pone llamados de atención sobre las acciones que se deben emprender para enriquecer la formación integral de los estudiantes.

Tabla 25

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,414	0,000	17,16%
	Democracia	0,385	0,000	14,83%
	Paz	0,384	0,000	14,73%
Regulación Emocional	Inclusión	0,459	0,000	21,06%
	Democracia	0,429	0,000	18,43%
	Paz	0,446	0,000	19,85%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,504	0,000	25,35%
	Democracia	0,458	0,000	20,98%
	Paz	0,470	0,000	22,07%
Competencias Sociales	Inclusión	0,487	0,000	23,67%
	Democracia	0,456	0,000	20,81%
	Paz	0,494	0,000	24,42%
Habilidades de Vida y Bienestar	Inclusión	0,518	0,000	26,86%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
	Democracia	0,477	0,000	22,72%
	Paz	0,493	0,000	24,26%

En segundo lugar, se destacan las Competencias sociales, que también evidencian una correlación moderada con las dimensiones de Inclusión y Paz, mientras que su relación con Democracia se sitúa en el límite inferior del nivel moderado, lo que sugiere que, si bien estas competencias favorecen la interacción y el respeto mutuo, su incidencia en la participación democrática puede ser más limitada.

La Autonomía emocional ocupa el tercer lugar en nivel de correlación. Al igual que las competencias sociales, mantiene una relación moderada con Inclusión y Paz, pero su asociación con Democracia se ubica en un rango bajo-moderado, lo que podría reflejar que la capacidad de autogobierno emocional es relevante en ambientes cooperativos, aunque menos determinante en contextos de participación y toma de decisiones colectivas.

Posteriormente, se encuentra la Regulación emocional, que presenta una correlación en el límite inferior del nivel moderado con las tres dimensiones de la convivencia escolar. Aunque esta competencia contribuye a la gestión personal de emociones, su efecto en el clima escolar parece ser más tenue en comparación con las anteriores. Por ejemplo, Quispe y Garay (2023), a su vez hallaron una correlación significativa e inversa entre ambas, por lo que es necesario profundizar más en este aspecto, con nuevos estudios, para dar cuenta de dichas correlaciones.

Un coeficiente de correlación de Spearman fue de -0,716, con un valor de significancia bilateral de 0,000, lo que indica que, a mayor nivel de inteligencia emocional, menor es el nivel de convivencia escolar percibida por los estudiantes, en cuanto a la regulación una competencia emocional interna parece no estar dentro de las habilidades que aporte a la convivencia, es decir, el autorregularse tiende a individualizarse y poco aporta al colectivo.

Finalmente, la competencia “Conciencia emocional” muestra una correlación en el límite inferior del nivel moderado con Inclusión, y una correlación baja-moderada con Paz y Democracia. Esto indica que, si bien reconocer las propias emociones y las de los demás es importante, por sí sola esta competencia no genera un impacto fuerte en las dinámicas de convivencia. No obstante Ariza et al. (2023) propone tres dimensiones para trabajar la conciencia emocional: atención

emocional, claridad emocional y reparación emocional. Lo que hace que sea una categoría compleja para aportar a la convivencia escolar, pues la última fase que aduce a la reparación es compleja de cumplir y suele necesitar mucho más tiempo para lograr cumplir el objetivo de una reparación estable y duradera.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Al analizar las dimensiones de la convivencia escolar por separado, se observa que la dimensión Convivencia Inclusiva es la que presenta mayor grado de explicación por parte de las competencias emocionales. En este caso, la variabilidad de la convivencia inclusiva puede explicarse en un 26,86% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 25,35% por la autonomía emocional, en un 23,67% por las competencias sociales, en un 21,06% por la regulación emocional y en un 17,16% por la conciencia emocional. Estos hallazgos evidencian que el reconocimiento de la diversidad, el sentido de pertenencia y la empatía, se relacionan especialmente con las competencias prácticas y de autogestión emocional.

En cuanto a la dimensión Pacífica, la variabilidad de esta puede explicarse en un 24,42% por las competencias sociales, un 24,26% por las habilidades para la vida y el bienestar, un 22,07% por la autonomía emocional, un 19,85% por la regulación emocional, y un 14,73% por la conciencia emocional. Este resultado sugiere que las relaciones pacíficas en el aula están más influenciadas por la calidad de las interacciones sociales, las habilidades comunicativas y la capacidad de autorregulación emocional.

Por último, la dimensión Democrática muestra que su variabilidad puede explicarse en un 22,72% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 20,98% por la autonomía emocional, en un 20,81% por las competencias sociales, en un 18,43% por la regulación emocional, y en un 14,83% por la conciencia emocional. Lo anterior indica que la participación, la toma de decisiones colectivas y la corresponsabilidad en la vida escolar están relacionadas principalmente con competencias orientadas al bienestar y a la autogestión emocional.

De todas maneras, los resultados sugieren que la convivencia, aun teniendo una fuerte correlación con las competencias emocionales, requiere de otros apoyos para su desarrollo, dada su condición multicausal.

8.5. Relación entre competencias emocionales y convivencia escolar en instituciones públicas y privadas

En este acápite, se buscó analizar las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, tomando en cuenta el tipo de institución educativa a la que pertenecen los estudiantes (urbana, rural, pública, privada). Este objetivo permitió entender cómo las características del entorno escolar pueden influir en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, así como en la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la institución.

La identificación de estas relaciones permitió determinar posibles diferencias entre los estudiantes de distintos contextos educativos, lo que contribuirá a la creación de estrategias de intervención específicas que favorezcan un clima escolar positivo y el fortalecimiento de las habilidades emocionales en diversos entornos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, que muestran cómo las variables de competencia emocional y convivencia escolar se relacionan según el tipo de institución educativa.

Este objetivo pudo ser desarrollado de manera parcial, dado que el planteamiento inicial contemplaba analizar las correlaciones entre las competencias emocionales y las dimensiones de la convivencia escolar según el tipo de institución (urbana/rural y pública/privada).

No obstante, durante el proceso de análisis se presentaron limitaciones en el tamaño de algunas submuestras, lo cual afectó la viabilidad estadística de ciertos cruces. En el caso de la comparación entre instituciones urbanas y rurales, solo 25 de los 1.240 estudiantes que diligenciaron los cuestionarios pertenecen a instituciones rurales. Este número resulta insuficiente para realizar un análisis estadístico robusto y confiable, lo que impide la interpretación de los datos y, por tanto, justifica la omisión de esta parte del estudio.

Por otro lado, para el análisis entre instituciones públicas y privadas, se identificó que 114 estudiantes están matriculados en instituciones privadas. Aunque este tamaño de submuestra es relativamente pequeño, se consideró pertinente presentar los resultados estadísticos y su interpretación correspondiente. Ahora bien, es importante advertir que los hallazgos deben ser leídos con cautela, dado que la representatividad y la potencia estadística del análisis se ven limitadas por el tamaño muestral.

8.5.1. Instituciones educativas públicas (Tabla 26)

Análisis desde las competencias emocionales: Los resultados permiten identificar que la competencia emocional con mayor incidencia en las dimensiones de la convivencia escolar es

habilidades para la vida y el bienestar, ya que presenta coeficientes de correlación moderados con las tres dimensiones analizadas. Esto indica que el desarrollo de esta competencia está estrechamente vinculado con ambientes escolares inclusivos, pacíficos y democráticos. Con base en estos resultados, Ruíz (2014) expone como las habilidades para la vida, permiten un buen vivir; es decir, brindan la capacidad para aprender a vivir mejor en sociedad lo que impacta positivamente la convivencia y cada uno de sus procesos. Otro aspecto para resaltar es que estas habilidades incluyen la autoconciencia, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, entre otras.

Le sigue la autonomía emocional, que también muestra correlaciones moderadas con las tres dimensiones, aunque ligeramente inferiores a las de habilidades para la vida. Esta competencia refleja la capacidad del estudiante para tomar decisiones responsables, gestionar sus emociones y actuar con independencia, lo cual repercute positivamente en su forma de convivir en el entorno escolar.

En tercer lugar, se encuentran las Competencias sociales, igualmente con correlaciones moderadas, aunque un poco menores que las anteriores. Este resultado sugiere que la empatía, la cooperación y las habilidades comunicativas también desempeñan un papel importante, pero menos determinante, en la configuración de una convivencia escolar saludable.

Tabla 26

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman) para las instituciones educativas públicas (n=1.126)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,422	0,000	17,79%
	Democracia	0,400	0,000	16,03%
	Paz	0,404	0,000	16,29%
Regulación Emocional	Inclusión	0,471	0,000	22,23%
	Democracia	0,446	0,000	19,89%
	Paz	0,465	0,000	21,65%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,519	0,000	26,89%
	Democracia	0,474	0,000	22,50%
	Paz	0,495	0,000	24,50%
Competencias Sociales	Inclusión	0,498	0,000	24,78%
	Democracia	0,470	0,000	22,13%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
	Paz	0,507	0,000	25,74%
	Inclusión	0,520	0,000	27,06%
Habilidades de Vida y Bienestar	Democracia	0,483	0,000	23,36%
	Paz	0,508	0,000	25,76%

A continuación, la regulación emocional presenta correlaciones moderadas con las dimensiones Inclusiva y Pacífica, y una correlación moderada tendiendo a baja con la dimensión Democrática. Esto podría interpretarse como una influencia más focalizada en el control de impulsos y el manejo de conflictos cotidianos, pero con menor impacto en espacios de participación o corresponsabilidad.

Finalmente, la conciencia emocional exhibe correlaciones moderadas tendientes a bajas con todas las dimensiones de la convivencia escolar. Aunque su impacto es menor en términos comparativos, sigue siendo relevante al favorecer el reconocimiento de emociones propias y ajenas como base del respeto y la comprensión interpersonal. En relación con estos resultados, Lecca y Marin (2022) argumenta con relación a los postulados anteriores que dichos resultados, impactan positivamente la convivencia escolar. Ya que esta habilidad depende en gran medida, en la forma que los estudiantes puedan interactuar de forma pacífica cooperativa y logren buenos canales de comunicación asertiva y efectiva. Ya que las competencias sociales pueden ser consideradas, la base fundamental de la convivencia pacífica al favorecer la resolución constructiva y restaurativa de conflictos.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Al analizar la relación entre las competencias emocionales y cada dimensión de la convivencia escolar, se observa que la dimensión Inclusiva es la que presenta el mayor grado de explicación. En este caso, su variabilidad puede atribuirse en un 27,06% a las habilidades para la vida y el bienestar, en un 26,89% a la autonomía emocional, en un 24,78% a las competencias sociales, en un 22,23% a la regulación emocional, y en un 17,79% a la conciencia emocional. Estos resultados evidencian que el reconocimiento de la diversidad, la participación activa y la construcción de vínculos empáticos están profundamente asociados al desarrollo emocional integral del estudiante. Resultados que contrastan con lo trabajado por Delgado y Mendoza (2024) quienes resaltan la notable relación que existe entre inteligencia emocional y convivencia escolar. Al mostrar que la correcta aplicación y

desarrollo de competencias socioemocionales, puede llegar a contribuir a mejorar las relaciones interpersonales el bienestar emocional y la inclusión en contextos educativos. Al fomentar en los estudiantes habilidades para la vida, se logrará impactar positivamente un ambiente favorable para la convivencia escolar dentro del respeto y aplicación de valores fundamentales para convivir pacíficamente.

En cuanto a la dimensión Pacífica, la variabilidad observada se explica en un 25,76% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 25,74% por las competencias sociales, en un 24,50% por la autonomía emocional, en un 21,65% por la regulación emocional, y en un 16,29% por la conciencia emocional. Este patrón sugiere que las relaciones basadas en el respeto, la resolución no violenta de conflictos y la cooperación se ven especialmente influenciadas por el dominio de habilidades sociales y la capacidad para afrontar desafíos personales con autonomía y equilibrio.

Finalmente, la dimensión Democrática muestra una variabilidad explicada en un 23,36% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 22,50% por la autonomía emocional, en un 22,13% por las competencias sociales, en un 19,89% por la regulación emocional, y en un 16,03% por la conciencia emocional. Esta dimensión, asociada a la participación, la deliberación colectiva y la toma de decisiones compartidas, parece beneficiarse principalmente del desarrollo de habilidades emocionales orientadas al bienestar común y al ejercicio responsable de la libertad.

8.5.2. Instituciones educativas privadas (Tabla 27)

Tabla 27

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman) para las instituciones educativas privadas (n=114)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r ²)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,311	0,001	9,68%
	Democracia	0,224	0,017	5,02%
	Paz	0,209	0,026	4,35%
Regulación Emocional	Inclusión	0,305	0,001	9,29%
	Democracia	0,250	0,007	6,25%
	Paz	0,248	0,008	6,15%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,344	0,000	11,83%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
	Democracia	0,305	0,001	9,30%
	Paz	0,254	0,006	6,45%
	Inclusión	0,336	0,000	11,31%
Competencias Sociales	Democracia	0,287	0,002	8,24%
	Paz	0,341	0,000	11,61%
	Inclusión	0,480	0,000	23,05%
Habilidades de Vida y Bienestar	Democracia	0,412	0,000	17,01%
	Paz	0,365	0,000	13,29%

Análisis desde las competencias emocionales: En este análisis, la competencia emocional que presenta mayor impacto sobre las dimensiones de la convivencia escolar es Habilidades para la vida y el bienestar (tal como se presentó para las instituciones públicas), la cual exhibe una correlación moderada con la dimensión Inclusiva, una correlación moderada-baja con Democracia, y una correlación baja-moderada con Paz. Este resultado indica que, aunque su influencia no alcanza niveles altos, sigue siendo la competencia con mayor capacidad explicativa dentro del conjunto analizado.

En segundo lugar, se ubican las Competencias sociales, que muestran correlaciones bajas-moderadas con las dimensiones Inclusiva y Pacífica, y una correlación baja con la dimensión Democrática. Este patrón sugiere que estas habilidades relacionales contribuyen parcialmente a la construcción de ambientes escolares armónicos, pero con una incidencia más limitada.

La Autonomía emocional ocupa el tercer lugar, con una correlación baja-moderada con Inclusión y correlaciones bajas con Paz y Democracia. Esto puede interpretarse como una influencia secundaria en el fomento de la convivencia escolar, especialmente en contextos donde el ejercicio de la autonomía individual se ve condicionado por factores institucionales o socioculturales.

Finalmente, Regulación emocional y Conciencia emocional presentan las correlaciones más bajas con las tres dimensiones de la convivencia escolar. A pesar de ello, ambas competencias mantienen asociaciones positivas, lo que indica que su fortalecimiento sigue siendo deseable, aunque su impacto específico sobre las dinámicas de convivencia resulte más discreto en comparación con otras competencias emocionales.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Del análisis realizado se desprende que la dimensión de la convivencia escolar más explicada por las competencias emocionales es la dimensión Inclusiva. En concreto, su variabilidad puede atribuirse en un 23,05% a las habilidades para la vida y el bienestar, en un 11,83% a la autonomía emocional, en un 11,31% a las competencias sociales, en un 9,68% a la conciencia emocional, y en un 9,29% a la regulación emocional. Estos resultados indican que esta dimensión, centrada en el reconocimiento de la diversidad, la empatía y la integración, se ve particularmente influenciada por competencias prácticas y actitudinales vinculadas al bienestar y la autorregulación emocional. Para autores como Delgado (2014), el reconocimiento de la diversidad es un asunto esencial y es una temática que se ubica tanto en el dominio de las emociones, además de estar inmerso en el correcto manejo de una sana convivencia, pues esta relación depende para ambos casos del respeto y la empatía que se pueda aplicar en los escenarios escolares.

En cuanto a la dimensión Democrática, su variabilidad se explica en un 17,01% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 9,30% por la autonomía emocional, en un 8,24% por las competencias sociales, en un 6,25% por la regulación emocional, y en un 5,02% por la conciencia emocional. Este patrón sugiere que la participación activa, la deliberación colectiva y el respeto por las normas compartidas requieren, en mayor medida, habilidades centradas en la gestión personal y la disposición para actuar con responsabilidad y apertura.

Por último, la dimensión Pacífica presenta un nivel de explicación del 13,29% por las habilidades para la vida y el bienestar, seguido de un 11,61% por las competencias sociales, un 6,45% por la autonomía emocional, un 6,15% por la regulación emocional, y un 4,35% por la conciencia emocional. Estos datos evidencian que la construcción de relaciones pacíficas en el entorno escolar se apoya principalmente en competencias interpersonales orientadas a la convivencia, aunque con menor peso relativo que en las otras dos dimensiones.

8.5.3. Comparaciones entre los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas

El análisis comparativo entre las instituciones educativas públicas y privadas pone en evidencia tanto similitudes estructurales en la relación entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, como diferencias significativas en la magnitud e intensidad de dichas relaciones.

En ambos contextos institucionales, se observa que la competencia emocional con mayor incidencia en las tres dimensiones de la convivencia escolar es Habilidades para la vida y el bienestar. No obstante, mientras que en el sector público esta competencia alcanza coeficientes de correlación moderados en las tres dimensiones, en las instituciones privadas su influencia resulta más limitada, con correlaciones que van desde un nivel moderado en Inclusión hasta niveles bajos-moderados en Paz y Democracia. Este contraste podría reflejar diferencias contextuales en la aplicación de programas de formación emocional o en la manera como los estudiantes transfieren estas habilidades a sus entornos relacionales dentro de cada tipo de institución.

En contraste con la información expuesta en el párrafo anterior, los estudios de Caballero (2020) y Villacís (2019) dejan como evidencia que, aunque existen marcadas diferencias en la convivencia escolar entre instituciones públicas y privadas, ambos contextos escolares enfrentan retos relacionados con el correcto manejo de conflictos y la aprobación de un ambiente respetuoso, pues crece aceleradamente cada día el maltrato y los episodios de violencia escolar; sin embargo, la relevancia más significativa según estos estudios es que las instituciones privadas, cuentan con una leve ventaja en términos de recursos físicos locativos y programas que permiten impactar la convivencia escolar, mientras que en las instituciones públicas existen limitaciones de este tipo; a pesar de esto logran mantener una dinámica de convivencia basada en la colaboración y el trabajo colaborativo.

Una diferencia relevante se observa en el orden de impacto de las competencias Autonomía emocional y Competencias sociales. En las instituciones públicas, la autonomía emocional ocupa el segundo lugar en incidencia, mientras que las competencias sociales aparecen en tercer lugar. En cambio, en las instituciones privadas esta jerarquía se invierte, aunque ambas competencias muestran coeficientes notablemente más bajos que en el sector público. Esta variación podría estar asociada a los distintos estilos de gestión escolar, a la cultura institucional o a la forma como se fomenta la participación estudiantil y la independencia emocional en cada tipo de institución.

Por su parte, Regulación emocional y Conciencia emocional presentan en ambos contextos las correlaciones más bajas con las dimensiones de la convivencia escolar. Sin embargo, en el sector público sus niveles se sitúan en el rango moderado o moderado-bajo, mientras que en el sector privado se mantienen en un rango estrictamente bajo.

Desde la perspectiva de las dimensiones de la convivencia escolar, tanto en instituciones públicas como privadas, la dimensión Inclusiva es la que presenta el mayor porcentaje de

variabilidad explicada por las competencias emocionales. En ambos casos, destaca el rol preponderante de las habilidades para la vida y el bienestar, con un peso del 27,06% en el sector público y del 23,05% en el privado. No obstante, según lo trabajado por La Chira y Mendoza (2025) los porcentajes de explicación de las demás competencias son sistemáticamente más altos en las instituciones públicas, lo que sugiere una mayor articulación entre el desarrollo emocional y la construcción de ambientes inclusivos en este contexto.

En la dimensión Pacífica se repite este patrón: aunque en ambos sectores las competencias sociales y las habilidades para la vida lideran la explicación de la variabilidad, los porcentajes son más elevados en las instituciones públicas. En las privadas, esta dimensión alcanza apenas un 13,29% de explicación por parte de la competencia más incidente, lo que contrasta con el 25,76% observado en el sector público.

Algo similar se evidencia en la dimensión Democrática, donde las instituciones públicas muestran un mayor grado de asociación con las competencias emocionales (por ejemplo, un 23,36% explicado por habilidades para la vida, frente al 17,01% en el caso de las privadas). Esta diferencia podría interpretarse como una mayor presencia de prácticas participativas o de formación ciudadana en las escuelas públicas, o bien como una necesidad estructural de fortalecer la convivencia desde la corresponsabilidad en entornos más complejos.

En cuento a los resultados expuestos, si bien se mantiene una estructura jerárquica similar en ambos tipos de institución con las habilidades para la vida como competencia dominante y la dimensión Inclusiva como la más explicada, los niveles de correlación y de explicación de la variabilidad son consistentemente más altos en las instituciones públicas.

Esto sugiere una mayor articulación entre el desarrollo emocional y la convivencia escolar en contextos públicos, lo que podría deberse tanto a factores institucionales, como sociales. Estos hallazgos abren la puerta a futuras investigaciones que profundicen en los mecanismos que facilitan o limitan la integración de las competencias emocionales en la vida escolar según el tipo de institución. Para autores como Cárdenas y Ascorra (2021) resulta un poco contradictorio que se muestren, en estudios sistemáticos, resultados más positivos en el dominio emocional en los colegios públicos con relación a los privados, lo que permite inferir que en muchas de las ocasiones factores como la sobrecarga académica y las normas de estricto cumplimiento pueden ser un obstáculo para la sana convivencia.

Es pertinente reiterar que los hallazgos presentados deben ser interpretados con cautela, debido a las limitaciones en la representatividad y la potencia estadística derivadas del tamaño reducido de la submuestra (instituciones educativas privadas), tal como se indicó previamente en este capítulo.

8.6. Relación entre competencias emocionales y convivencia escolar según el grado al que pertenecen los estudiantes (6°, 7° y 8°).

En este acápite, se presenta el análisis de las relaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en función del grado escolar al que pertenecen los estudiantes, específicamente en los grados de 6°, 7° y 8°. Este objetivo buscó comprender cómo las diferentes etapas de desarrollo emocional y social de los estudiantes pueden influir en la calidad de las interacciones y el ambiente escolar. Al identificar las relaciones entre las competencias emocionales y las dimensiones de convivencia escolar en estos grados, se aportó información fundamental sobre cómo las habilidades emocionales, como la regulación emocional, la empatía y la autonomía, impactan de manera diferenciada en la convivencia según la etapa educativa. Los resultados que se exponen a continuación permitirán identificar patrones y tendencias que puedan orientar futuras intervenciones y estrategias para promover una convivencia más saludable y respetuosa en el entorno escolar.

8.6.1. Estudiantes de grado 6° (Tabla 28)

Tabla 28

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 6° (n=346)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,503	0,000	25,25%
	Democracia	0,454	0,000	20,62%
	Paz	0,473	0,000	22,37%
Regulación Emocional	Inclusión	0,475	0,000	22,52%
	Democracia	0,420	0,000	17,68%
	Paz	0,449	0,000	20,18%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,524	0,000	27,48%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
	Democracia	0,486	0,000	23,65%
	Paz	0,483	0,000	23,34%
	Inclusión	0,527	0,000	27,82%
Competencias Sociales	Democracia	0,478	0,000	22,86%
	Paz	0,493	0,000	24,32%
	Inclusión	0,553	0,000	30,59%
Habilidades de Vida y Bienestar	Democracia	0,514	0,000	26,44%
	Paz	0,531	0,000	28,22%

Análisis desde las competencias emocionales: La competencia emocional que muestra mayor impacto sobre las dimensiones de la convivencia escolar es habilidades para la vida y el bienestar, la cual presenta correlaciones moderado-altas con las dimensiones Inclusiva y Pacífica, y una correlación moderada con la dimensión Democrática. Este resultado sugiere que el desarrollo de habilidades prácticas orientadas al bienestar personal y colectivo incide de manera significativa en la construcción de entornos escolares más empáticos, respetuosos y participativos.

En segundo y tercer lugar se ubican las Competencias sociales y la Autonomía emocional, ambas con correlaciones moderadas con las tres dimensiones de la convivencia escolar. Esto indica una influencia importante, aunque ligeramente inferior, en aspectos como la interacción positiva, la cooperación y la autorregulación emocional en contextos educativos.

La Conciencia emocional ocupa el cuarto lugar, con correlaciones moderadas con las dimensiones Inclusiva y Pacífica, y una correlación moderado-baja con la dimensión Democrática. Estos hallazgos muestran que el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás tiene un impacto relevante en la calidad de las relaciones interpersonales, aunque su relación con procesos de participación y corresponsabilidad es menos significativa.

Por último, la Regulación emocional presenta una correlación moderada con la dimensión Inclusiva y correlaciones moderado-bajas con las dimensiones Democrática y Pacífica. Esto sugiere que, si bien esta competencia contribuye al manejo de conflictos y al control de impulsos, su efecto sobre la convivencia escolar es más limitado en comparación con las demás competencias evaluadas.

Para Puyol et al. (2023) con base en los resultados expuestos los estudiantes de este nivel educativo se encuentran en una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, el desarrollo emocional es todavía incipiente, aunque ya comienzan a manifestar una mayor capacidad para identificar sus emociones y las de los demás. En esta etapa, el manejo emocional está centrado en el reconocimiento de los sentimientos y en aprender a expresarlos de manera apropiada. La capacidad de autorregulación es fundamental para evitar conductas impulsivas y fomentar una convivencia basada en el respeto y la tolerancia. Los programas de educación emocional en esta etapa deben enfocarse en la identificación de emociones básicas, la empatía y la resolución de conflictos de manera constructiva.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Los resultados muestran que la dimensión de la convivencia escolar mayormente explicada por las competencias emocionales es la dimensión Inclusiva. Su variabilidad puede atribuirse en un 30,59% a las habilidades para la vida y el bienestar, en un 27,82% a las competencias sociales, en un 27,48% a la autonomía emocional, en un 25,25% a la conciencia emocional, y en un 22,52% a la regulación emocional. Estos hallazgos evidencian una fuerte relación entre el desarrollo de habilidades emocionales y la capacidad de generar ambientes escolares basados en la inclusión, el respeto por la diversidad y el sentido de pertenencia.

La dimensión Pacífica se ubica en segundo lugar en términos de variabilidad explicada. En este caso, los porcentajes son los siguientes: 28,22% por habilidades para la vida y el bienestar, 24,32% por competencias sociales, 23,34% por autonomía emocional, 22,37% por conciencia emocional, y 20,18% por regulación emocional. Esto sugiere que la promoción de relaciones pacíficas en el entorno escolar está especialmente influenciada por habilidades sociales, comunicativas y de gestión emocional.

Finalmente, la dimensión Democrática presenta porcentajes de explicación ligeramente menores, aunque aún significativos: 26,44% por habilidades para la vida y el bienestar, 23,65% por autonomía emocional, 22,86% por competencias sociales, 20,62% por conciencia emocional, y 17,68% por regulación emocional. Esta dimensión, asociada a la participación activa, la deliberación colectiva y la toma de decisiones compartidas, se ve influida en mayor medida por competencias emocionales vinculadas a la responsabilidad personal y el bienestar colectivo.

8.6.2. Estudiantes de grado 7° (Tabla 29)

Análisis desde las competencias emocionales: La competencia emocional que presenta mayor impacto sobre la convivencia escolar es Habilidades para la vida y el bienestar, la cual muestra una correlación moderado-alta con la dimensión Inclusiva y correlaciones moderadas con las dimensiones Democrática y Pacífica. Este hallazgo destaca el papel central de esta competencia en la construcción de entornos escolares inclusivos, participativos y pacíficos.

Le sigue la Autonomía emocional, que evidencia correlaciones moderadas con las dimensiones Inclusiva y Pacífica, y una correlación moderado-baja con la dimensión Democrática. Esto sugiere que la capacidad de actuar con responsabilidad y autogobierno incide de manera significativa en la convivencia, particularmente en escenarios de interacción interpersonal y resolución de conflictos.

En tercer lugar, se encuentran las Competencias sociales, las cuales presentan una correlación moderada con la dimensión Pacífica, y correlaciones moderado-bajas con las dimensiones Inclusiva y Democrática. Estos resultados indican que habilidades como la empatía, la cooperación y la comunicación asertiva favorecen el clima pacífico, aunque con menor incidencia en la inclusión y la participación democrática.

Tabla 29

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 7° (n=412)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,429	0,000	18,43%
	Democracia	0,385	0,000	14,85%
	Paz	0,396	0,000	15,65%
Regulación Emocional	Inclusión	0,456	0,000	20,79%
	Democracia	0,447	0,000	19,96%
	Paz	0,469	0,000	22,00%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,489	0,000	23,93%
	Democracia	0,470	0,000	22,08%
	Paz	0,479	0,000	22,95%
Competencias Sociales	Inclusión	0,465	0,000	21,61%
	Democracia	0,445	0,000	19,83%
	Paz	0,495	0,000	24,51%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Habilidades de Vida y Bienestar	Inclusión	0,535	0,000	28,65%
	Democracia	0,513	0,000	26,32%
	Paz	0,516	0,000	26,61%

A continuación, la Regulación emocional se posiciona en cuarto lugar, con correlaciones moderado-bajas con las tres dimensiones de la convivencia escolar, lo que refleja una contribución positiva pero limitada, centrada en el control de impulsos y la gestión emocional.

Los estudiantes de este nivel educativo según, Puyol et al. (2023) atraviesan una etapa de mayor desarrollo emocional, las habilidades para manejar las emociones se consolidan de manera más clara. Ya en esta fase, los adolescentes comienzan a comprender cómo sus emociones influyen en su comportamiento y en sus relaciones con los demás. A pesar de que la gestión de emociones como la frustración y la ira aún puede resultar desafiante, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus emociones y tomar decisiones más responsables comienza a fortalecerse. El desarrollo de la empatía y la mejora de la comunicación emocional son cruciales en esta etapa para promover una convivencia sana, en la que los estudiantes aprendan a negociar y resolver conflictos sin recurrir a la violencia verbal o física.

Por último, la Conciencia emocional muestra una correlación moderado-baja con la dimensión Inclusiva, y correlaciones bajas-moderadas con las dimensiones Democrática y Pacífica. Aunque su impacto es menor en comparación con las demás competencias, sigue siendo relevante en tanto favorece el reconocimiento de emociones propias y ajenas como base para la comprensión y el respeto mutuo.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Los resultados indican que la dimensión de la convivencia escolar que presenta mayor relación con las competencias emocionales es la Inclusiva. Su variabilidad puede explicarse en un 28,65% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 23,93% por la autonomía emocional, en un 21,61% por las competencias sociales, en un 20,79% por la regulación emocional, y en un 18,43% por la conciencia emocional. Este patrón sugiere que la construcción de un entorno inclusivo —basado en el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad se ve fuertemente influenciada por el desarrollo integral de las competencias emocionales.

A continuación, se ubica la dimensión Pacífica, cuya variabilidad se explica en un 26,61% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 24,51% por las competencias sociales, en un 22,95% por la autonomía emocional, en un 22,00% por la regulación emocional, y en un 15,65% por la conciencia emocional. Estos resultados evidencian la importancia de las habilidades relacionales, de autorregulación y de toma de decisiones en la prevención de conflictos y la promoción de interacciones pacíficas dentro del contexto escolar.

Finalmente, la dimensión Democrática es la que presenta el menor nivel de explicación por parte de las competencias emocionales. Esta dimensión se explica en un 26,32% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 22,08% por la autonomía emocional, en un 19,96% por la regulación emocional, en un 19,83% por las competencias sociales, y en un 14,85% por la conciencia emocional. A pesar de ser la menos explicada, los porcentajes aún reflejan una asociación relevante, lo cual sugiere que la participación activa, la deliberación colectiva y el ejercicio de la ciudadanía también requieren un sustento emocional sólido.

8.6.3. Estudiantes de grado 8° (Tabla 30)

Tabla 30

Coefficientes de correlación (Rho de Spearman) para los estudiantes de grado 8° (n=482)

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
Conciencia Emocional	Inclusión	0,333	0,000	11,12%
	Democracia	0,343	0,000	11,76%
	Paz	0,313	0,000	9,78%
Regulación Emocional	Inclusión	0,454	0,000	20,62%
	Democracia	0,434	0,000	18,80%
	Paz	0,438	0,000	19,21%
Autonomía Emocional	Inclusión	0,494	0,000	24,44%
	Democracia	0,428	0,000	18,36%
	Paz	0,459	0,000	21,11%
Competencias Sociales	Inclusión	0,467	0,000	21,84%
	Democracia	0,449	0,000	20,13%
	Paz	0,493	0,000	24,26%
Habilidades de Vida y Bienestar	Inclusión	0,476	0,000	22,66%
	Democracia	0,428	0,000	18,33%

Competencia emocional	Dimensión convivencia escolar	Coefficiente de correlación de Spearman	Significancia (bilateral)	Coefficiente de determinación (r^2)
	Paz	0,460	0,000	21,13%

Análisis desde las competencias emocionales: La competencia emocional que muestra mayor relación con la convivencia escolar es la de Competencias Sociales, al presentar una correlación moderada con la dimensión Pacífica y correlaciones moderado-bajas con las dimensiones Inclusiva y Democrática. Este resultado resalta la importancia de habilidades como la empatía, la cooperación y la comunicación asertiva en la construcción de relaciones armónicas dentro del entorno escolar.

En segundo y tercer lugar se ubican la Autonomía emocional y las Habilidades para la vida y el bienestar, respectivamente. Ambas competencias exhiben correlaciones moderadas con la dimensión Inclusiva y correlaciones moderado-bajas con las dimensiones Pacífica y Democrática, lo cual indica que, si bien influyen positivamente en la convivencia escolar, su impacto varía según el tipo de interacción o contexto relacional que se analice.

A continuación, la Regulación emocional muestra correlaciones moderado-bajas de manera consistente con las tres dimensiones de la convivencia escolar, lo que sugiere un efecto generalizado, pero menos pronunciado en comparación con otras competencias.

Finalmente, en los estudiantes de 8° grado, según Estrada (2015) ya se observa un nivel más avanzado de madurez emocional. A esta edad, los adolescentes son capaces de gestionar de manera más eficaz sus emociones complejas, como la ansiedad o la inseguridad, que pueden surgir debido a los cambios hormonales y sociales propios de la adolescencia. El manejo emocional en esta etapa no solo se centra en la autorregulación, sino también en la capacidad de los estudiantes para gestionar sus relaciones interpersonales de manera equilibrada y empática. En esta etapa, la habilidad para tomar decisiones basadas en la reflexión emocional y para participar activamente en la creación de un ambiente de convivencia saludable se convierte en un objetivo fundamental.

De esta forma, la Conciencia emocional presenta correlaciones bajo-moderadas con las dimensiones Democrática e Inclusiva, y una correlación baja con la dimensión Pacífica. Aunque su influencia es limitada en términos comparativos, sigue desempeñando un rol importante en el reconocimiento de emociones y en la comprensión interpersonal dentro de los espacios escolares.

Análisis desde las dimensiones de la convivencia escolar: Cabe aclarar que el cuestionario de convivencia escolar se compone de dimensiones con escalas de puntuación e interpretación particulares, orientadas a evaluar aspectos como inclusión, democracia y paz. Cada una de estas dimensiones cuenta con intervalos específicos que determinan niveles bajo, medio o alto de convivencia, por lo que los resultados deben leerse dentro del marco de cada escala y no de manera comparativa entre sí. De igual forma, los asteriscos presentes en las tablas indican valores relevantes o poco significativos dentro de la dimensión correspondiente, facilitando la comprensión de los patrones y tendencias observados en el comportamiento de los puntajes.

Los resultados muestran que la dimensión de la convivencia escolar que presenta mayor correlación con las competencias emocionales es la dimensión Inclusiva. Su variabilidad puede explicarse en un 24,44% por la autonomía emocional, en un 22,66% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 21,84% por las competencias sociales, en un 20,62% por la regulación emocional, y en un 11,12% por la conciencia emocional. Este patrón sugiere que la construcción de entornos escolares basados en la inclusión, la participación y el reconocimiento del otro está estrechamente vinculada con el desarrollo integral de las competencias emocionales.

En segundo lugar, se ubica la dimensión Pacífica, cuya variabilidad se explica en un 24,26% por las competencias sociales, en un 21,13% por las habilidades para la vida y el bienestar, en un 21,11% por la autonomía emocional, en un 19,21% por la regulación emocional, y en un 9,78% por la conciencia emocional. Estos resultados reflejan que la convivencia pacífica se sustenta principalmente en habilidades interpersonales y de gestión emocional que favorecen la resolución de conflictos y el respeto mutuo.

Finalmente, la dimensión Democrática es la que presenta los valores más bajos de explicación por parte de las competencias emocionales, aunque sus porcentajes siguen siendo significativos. Esta dimensión se explica en un 20,13% por las competencias sociales, en un 18,80% por la regulación emocional, en un 18,36% por la autonomía emocional, en un 18,33% por las habilidades para la vida y el bienestar, y en un 11,76% por la conciencia emocional. Lo anterior sugiere que la participación, la deliberación y el ejercicio de la corresponsabilidad en el contexto escolar están asociados a un conjunto más equilibrado de competencias emocionales, sin que una sola predomine ampliamente sobre las demás.

8.6.4. Comparaciones entre estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°

Los resultados obtenidos en los tres niveles de grado (6°, 7° y 8°) revelan una estructura general coherente en la relación entre las competencias emocionales y las dimensiones de la convivencia escolar, aunque se identifican matices importantes en la jerarquía de impacto y en los porcentajes de explicación.

En los grados 6° y 7°, esta competencia ocupa de forma consistente el primer lugar, con correlaciones moderado-altas especialmente en las dimensiones Inclusiva y Pacífica. Esto resalta la centralidad de habilidades como la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos en la configuración de entornos escolares armónicos desde los primeros años de secundaria.

En 8°, sin embargo, Habilidades para la vida y el bienestar desciende al tercer lugar, superada por Competencias sociales y Autonomía emocional. Esta variación puede interpretarse como una transición en la percepción de los estudiantes mayores, quienes posiblemente valoran más las competencias relacionales o de autogobierno en sus experiencias escolares cotidianas. Para autores como Asanza et al. (2025), la educación emocional tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales, ya que permite a los estudiantes aprender a identificar, comprender y regular sus emociones, lo que contribuye a una convivencia escolar más armoniosa y colaborativa. La implementación de programas de educación emocional que consideren las necesidades específicas de cada etapa del desarrollo emocional, según la edad cronológica, es esencial para promover un entorno escolar inclusivo, respetuoso y libre de conflictos.

Mientras que en 6° y 7° las competencias sociales se ubican en el segundo o tercer lugar en términos de impacto, en 8° ascienden al primer puesto. Este cambio sugiere que, a medida que los estudiantes avanzan en edad, atribuyen mayor importancia a la calidad de sus relaciones interpersonales, lo cual coincide con la etapa de desarrollo en la que se fortalecen la identidad social y la necesidad de pertenencia al grupo de pares.

La autonomía emocional se mantiene con niveles de correlación moderada en todos los grados, pero su posición relativa cambia: en 6° y 7° es claramente destacada (2° lugar), mientras que en 8° es superada por las competencias sociales. Esto podría indicar que, si bien el autogobierno

emocional sigue siendo importante, los estudiantes de mayor edad priorizan competencias orientadas a la interacción con los demás.

Estas dos competencias ocupan consistentemente los últimos lugares en los tres grados. No obstante, se observan pequeñas variaciones: en grado 6°, la conciencia emocional muestra un impacto relativamente alto, incluso superior al de regulación emocional en ciertas dimensiones; pero a partir de 7° y con mayor claridad en 8°, ambas competencias disminuyen su nivel de correlación, lo cual sugiere que sus efectos sobre la convivencia son más indirectos o dependientes de otras habilidades emocionales más conductuales o prácticas.

En todos los grados, la dimensión Inclusiva es la que presenta los mayores porcentajes de explicación por parte de las competencias emocionales. Este patrón revela una constante en el efecto positivo de dichas competencias sobre actitudes de respeto, aceptación de la diversidad y construcción de comunidad. En segundo lugar, se ubica la dimensión Pacífica, y finalmente la Democrática, aunque esta última mantiene niveles de asociación relevantes, particularmente en 6° y 7°.

Al analizar la tendencia general según el grado escolar, se evidencia que en sexto grado se presentan los niveles más altos de correlación, especialmente en la dimensión inclusiva. Este resultado sugiere que las competencias emocionales ejercen un efecto más marcado en los estudiantes más jóvenes, lo que podría estar relacionado con su etapa de desarrollo socioemocional y con una mayor receptividad a los procesos relacionales del aula. En séptimo grado, la estructura general se mantiene, aunque se observan ligeros descensos en los porcentajes. En este nivel, las Habilidades para la vida adquieren un papel más consolidado como competencia central, indicando un proceso de maduración emocional y social progresiva. Finalmente, en octavo grado se percibe una redistribución en el peso relativo de las competencias más influyentes: las habilidades sociales cobran mayor protagonismo, mientras que la conciencia emocional presenta una menor incidencia. Aunque los porcentajes explicativos tienden a reducirse ligeramente, continúan siendo relevantes para comprender la dinámica emocional y social del grupo.

En conclusión, desde la perspectiva de Sanchez et al. (2023) el manejo de las emociones en el contexto escolar, especialmente durante la adolescencia, desempeña un papel crucial en la creación de una convivencia sana y en el bienestar general de los estudiantes. A lo largo de los grados de 6°, 7° y 8°, el desarrollo emocional sigue un proceso progresivo que impacta de manera

directa en las interacciones sociales y en la capacidad de los jóvenes para resolver conflictos, expresar sus emociones y tomar decisiones responsables.

9. Conclusiones

Después de este trayecto metodológico que buscó indagar a profundidad las relaciones que existen entre las competencias emocionales en la convivencia escolar, de las instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad de Manizales, ahora se presentan algunos hallazgos fundamentales que se presentan a manera de conclusiones.

El primer objetivo de la investigación se centró en la caracterización de las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales; con él se dio una visión integradora, sobre el estado actual de los estudiantes en dos categorías que guardan una articulación interna y externa desde el análisis de las percepciones que se dan en los acontecimientos cotidianos. Por un lado, estuvieron las habilidades que les permitieron reconocer, gestionar y expresar sus emociones y por otro, la forma en que se generan interacciones para la convivencia en sus escenarios escolares.

En este sentido, la caracterización inicial no se limitó a la simple descripción de datos, sino que buscó comprender a profundidad el cúmulo de experiencias escolares que ocurren en los ambientes educativos y que en muchas de las ocasiones no se abordan, como lo son la evaluación de las competencias emocionales pensadas para la convivencia escolar.

Según los resultados, los estudiantes se ubican en niveles intermedios en sus competencias emocionales. Esto dejó como evidencia, que tanto en los colegios públicos (con marcadas necesidades de recursos y programas de formación), como en los privados (que cuentan con mejores posibilidades). Dentro de estas competencias, la regulación y la autonomía emocional aparecen como las más consolidadas, lo que develó que muchos estudiantes han adquirido un mediano dominio de control de sus emociones y capacidad de autogestión en situaciones problemáticas. Al contrario, dimensiones como la conciencia emocional y las competencias sociales presentan dificultades muy visibles, siendo una limitante en el reconocimiento a profundidad de las emociones propias y las opciones de interacción empática con las demás personas con las cuales se comparte el escenario escolar.

Otro aspecto para considerar en esta primera caracterización consistió en la heterogeneidad de los resultados, pues no todas las instituciones presentan avances similares; algunas alcanzan niveles avanzados de desarrollo, mientras que otras permanecen en rangos bajos o apenas básicos. Esta diversidad, se encuentra representada en el conjunto de acciones y metodologías aplicadas en

las instituciones educativas, no se aplican de manera uniforme, más bien dependen de múltiples factores: el clima institucional, las estrategias pedagógicas, la cultura escolar y las oportunidades que se generen para que los estudiantes exploren y fortalezcan su dimensión emocional. Es claro que en ciertos contextos se ha logrado construir un entorno propicio para el crecimiento socioemocional, mientras que en otros aún se evidencian carencias que requieren atención prioritaria.

En relación con la convivencia escolar, los resultados mostraron aspectos más favorables. Las dimensiones de inclusión y paz evidenciaron altos niveles en la mayoría de las instituciones, lo que denota que los estudiantes reconocieron sus ambientes escolares, como lugares en los que predomina el respeto, la aceptación de la diversidad y la resolución no violenta de conflictos. Estos elementos constituyeron indicadores positivos que permitieron reafirmar que, a nivel general, existen características que muestran ambientes más armónicos y respetuosos de la diversidad.

Sin embargo, un aspecto al cual se le prestó atención fue la variabilidad interna en las percepciones estudiantiles. En algunas instituciones existió consenso en torno a la vivencia de la convivencia y las competencias emocionales, lo que denota un equilibrio entre ambas categorías. En otras, sin embargo, se observa una amplia dispersión, lo cual indica la existencia de subgrupos con experiencias diferenciadas. Esta variabilidad no debe interpretarse únicamente como una debilidad, sino también como una oportunidad para comprender la diversidad interna y diseñar estrategias educativas que atiendan de manera diferenciada las necesidades de cada grupo.

De esta forma, la caracterización que se realizó permitió concluir que las instituciones educativas de Manizales presentan un nivel aceptable en competencias emocionales y convivencia escolar, pero con diferencias entre ellas. Este panorama evidencia la necesidad de políticas y programas institucionales más coherentes y sostenidos, que fortalezcan aquellas áreas donde se han encontrado debilidades y que consoliden los logros alcanzados en otras.

El segundo objetivo de esta investigación buscó identificar los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes en las competencias emocionales evaluadas. Este análisis resultó notable, pues permitió el reconocimiento de la manera en que los estudiantes cuentan con habilidades internas para una mejor comprensión y gestión de sus emociones en diversos contextos de su vida escolar y social. A partir de esta identificación se pudieron establecer fortalezas y debilidades, al exponer áreas de mejora para retroalimentar los procesos emocionales y de convivencia.

Los resultados expusieron que una muestra considerable de estudiantes, se ubican en un nivel intermedio de desarrollo emocional. Esto denota que tienen habilidades básicas que les permiten hacer frente de forma funcional los retos de la cotidianidad, pero que como dificultad no se muestra un dominio total de las emociones. Esta conclusión expone que, al pasar de un desempeño medio a un nivel avanzado, permitió a los estudiantes desenvolverse con seguridad emocional y resiliencia en contextos complejos.

Fue así como, de las competencias analizadas, fueron la regulación emocional y la autonomía emocional, las más consolidadas. La primera, muestra que los estudiantes logran controlar sus emociones de manera razonable en situaciones comunes, aunque persisten dificultades cuando deben afrontar presiones intensas o conflictos agudos. La segunda, evidencia que muchos jóvenes poseen capacidad de autogestión, independencia afectiva y resiliencia, lo cual constituyó una base sólida para enfrentar los problemas escolares y sociales. Estas dos competencias son fortalezas notables, pues permiten a los estudiantes mantener la estabilidad emocional necesaria para interactuar de manera adecuada con sus compañeros y asumir decisiones de manera responsable.

En contraste, la conciencia emocional se presenta como un área menos desarrollada. Muchos estudiantes muestran dificultades para identificar y comprender sus emociones, lo cual limita su capacidad de expresar con claridad lo que sienten y de anticipar el impacto de sus estados emocionales en las relaciones interpersonales. Esta debilidad resulta preocupante, ya que el desconocimiento de las propias emociones reduce la posibilidad de manejarlas de manera adecuada y, en consecuencia, dificulta el logro de una convivencia escolar positiva. En cuanto a las competencias sociales se dan un panorama similar pues se ubicaron en un nivel intermedio. En este sentido, es evidente la necesidad de promover espacios que potencien habilidades como la comunicación asertiva, la cooperación y el trabajo en equipo.

Por otro lado, las habilidades de vida y bienestar presentan un dominio muy similar. Una parte de los estudiantes mostró resultados positivos que los ubican en un nivel avanzado, mientras que una mayoría permanece en el rango intermedio. Lo que deja como evidencia que existe la necesidad de fortalecer desde las instituciones educativas estas habilidades.

En algunos contextos los estudiantes comparten percepciones similares sobre su desarrollo emocional, lo que muestra cohesión y consistencia en las experiencias de formación. En otros, en

cambio, se observa una amplia dispersión, lo que evidencia que existen subgrupos con trayectorias muy diferentes.

Los hallazgos permiten afirmar que el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes de Manizales es aceptable, pero aún insuficiente. Existen fortalezas en la regulación y autonomía emocional que deben ser mantenidas y potenciadas, pero también hay debilidades evidentes en la conciencia emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida. Este panorama invita a replantear los procesos de formación socioemocional, de manera que dejen de ser esfuerzos aislados o complementarios, y se conviertan en ejes transversales de la vida escolar. La identificación de los niveles alcanzados en estas competencias no debe verse únicamente como un diagnóstico, sino como un punto de partida para poder establecer acciones que puedan mejorar los procesos emocionales y de convivencia.

En esta línea de pensamiento, el tercer objetivo de la investigación se orientó a identificar las relaciones entre competencias emocionales y convivencia escolar según el grado al que pertenecen los estudiantes (6°, 7° y 8°). Este análisis resultó fundamental, ya que las competencias emocionales se ven reflejadas en la convivencia escolar, desde la calidad de las interacciones cotidianas, solo así esta constituye un indicador del grado en que las comunidades escolares logran consolidarse como espacios seguros, participativos e inclusivos. Lo que indicó que existe una relación directa y proporcional entre las competencias emocionales y la convivencia escolar, pues en sus respuestas los estudiantes manifestaron que cuando no utilizan estrategias de autoconciencia y autorregulación en la resolución de problemas, estas debilidades afectan sus procesos de convivencia.

El cuarto objetivo de la investigación (tercero específico) buscó establecer las correlaciones entre las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales. Este propósito resultó muy importante, ya que permitió comprender de manera integral como el desarrollo individual de los estudiantes en el ámbito socioemocional se relaciona con la calidad de los ambientes colectivos en los que interactúan. El análisis de estas relaciones no solo aportó evidencia empírica sobre la importancia de las competencias emocionales, sino que también ofreció una perspectiva teórica y práctica para orientar estrategias pedagógicas dirigidas a mejorar la vida escolar desde relaciones personales más sostenibles y que aporten a un bienestar colectivo.

Los resultados evidenciaron que cada una de las competencias emocionales se relacionan en gran medida con la convivencia escolar, lo que significó que a medida que los estudiantes

fortalecen su capacidad de reconocer, gestionar y aplicar sus emociones en la vida diaria, también tienden a valorar de manera más positiva el clima escolar. Esto permitió confirmar que no se trata de dos dimensiones aisladas, sino de fenómenos interdependientes: la construcción de ambientes escolares inclusivos, democráticos y pacíficos depende en gran medida del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Dentro de estas correlaciones, las habilidades de vida y bienestar son las que mostraron la relación más fuerte con la convivencia. Esto evidenciado en las posibilidades de los estudiantes para lograr tomar decisiones responsables, manejar su tiempo, comunicarse de manera asertiva y mantener hábitos de autocuidado perciben sus entornos escolares como más inclusivos, democráticos y pacíficos. Esta asociación resultó lógica: cuando un estudiante cuenta con recursos prácticos para manejar su vida, se encuentra en mejores condiciones para relacionarse sanamente con los demás y contribuir al buen clima escolar.

Las competencias sociales también expusieron correlaciones importantes, especialmente con la inclusión y la paz. La capacidad de interactuar empáticamente, colaborar y resolver conflictos de manera constructiva se traduce directamente en la aceptación de la diversidad y en la disminución de tensiones en la vida escolar. Por su parte, la autonomía emocional se relaciona de manera significativa con la percepción de inclusión y paz, aunque con menor fuerza respecto a la democracia. Así mismo, la regulación emocional y la conciencia emocional también muestran correlaciones positivas, pero de menor magnitud. Esto indica que, aunque la capacidad de identificar las emociones y controlarlas influye en la calidad de la convivencia, su efecto es más limitado si no se acompaña de habilidades sociales y prácticas que permitan traducir ese autoconocimiento en interacciones positivas.

De esta forma cada uno de estos hallazgos permitió afirmar que las competencias emocionales con un componente más práctico y relacional como las habilidades de vida, las competencias sociales y la autonomía emocional tienen un impacto más fuerte en la convivencia escolar que aquellas de carácter más individual como la conciencia y la regulación emocional. Esto no significa que estas últimas carezcan de importancia, sino que su potencial se maximiza cuando se articulan con competencias que favorecen la interacción y la construcción colectiva.

En términos pedagógicos, estos resultados plantean varias implicaciones. En primer lugar, es evidente que fortalecer las competencias emocionales no puede ser un proceso aislado ni accesorio; debe convertirse en un eje transversal del proyecto educativo institucional. En segundo

lugar, se requiere que los programas de formación socioemocional se orienten especialmente a potenciar aquellas competencias con mayor capacidad de incidir en la convivencia, como las habilidades de vida y las competencias sociales. Así, los hallazgos invitan a trabajar de manera intencional en la dimensión democrática de la convivencia, que aparece como la más débil en las correlaciones. Para ello, es necesario abrir espacios reales de participación estudiantil y garantizar que la voz de los jóvenes tenga un peso efectivo en la construcción de la vida escolar.

Como conclusión general, las correlaciones encontradas confirman que el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar son fenómenos relacionados. Los estudiantes con mayores niveles de competencias emocionales tienden a percibir su vida escolar de manera más positiva, lo que indica que la educación emocional no es un complemento, sino un componente esencial para el bienestar y la vida en comunidad educativa. Las instituciones que logren articular de manera coherente el fortalecimiento emocional de los estudiantes con la promoción de prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas, y con la atención a la diversidad, estarán en mejores condiciones de formar no solo buenos estudiantes, sino también ciudadanos capaces de convivir en armonía y de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

10. Recomendaciones

El desarrollo de esta investigación permitió evidenciar, que las competencias emocionales y la convivencia escolar en las instituciones educativas de Manizales presentan avances positivos, aunque todavía requieren atención especial, porque aún hay deficiencia en programas y políticas claras que favorezcan la implementación de procesos acertados y participativos que cumplan con el fin de avanzar en el dominio de las emociones pensadas para mejorar la convivencia escolar, siendo esta un eje articulador y esencial para cumplir satisfactoriamente con cada uno de los procesos escolares. En este sentido, las siguientes recomendaciones buscan orientar tanto a las instituciones, como a los diferentes actores educativos hacia la consolidación de procesos formativos más integrales, donde el fortalecimiento socioemocional y la construcción de climas escolares armónicos se conviertan en ejes fundamentales. A continuación, se presentan algunas.

Dichas estrategias de educación emocional deben relacionarse con proyectos orientados a la formación en democracia escolar como práctica cotidiana. Es decir, esta dimensión que en muchas de las ocasiones presenta bajos niveles al interior de las instituciones educativas, se recomienda crear y mantener mecanismos de participación estudiantil no solo por los consejos de estudiantes sino una participación más activa y decidida. Esto contribuirá a que los jóvenes experimenten de forma real el ejercicio democrático y que perciban la escuela, como un espacio donde su opinión es valorada. De esta manera, la consolidación de estrategias de inclusión educativa puede implementar protocolos claros, para la producción de la exclusión el acoso y la discriminación, además de buscar fortalecer actividades que promueven la valoración de la diversidad social y personal.

En cuanto a las recomendaciones para los docentes, estos deben tener muy presente la importancia de poder integrar competencias emocionales para mejorar las relaciones y clima del aula, así como los comportamientos disruptivos que ocurren en las instituciones educativas. Por tal motivo se recomienda que los mismos puedan integrar en sus clases actividades de formación emocional, además de optar por una formación continua en competencias emocionales para que puedan acompañar adecuadamente los estudiantes, es necesario que ellos mismos tengan la posibilidad de fortalecer sus propias competencias emocionales. También se deben proveer metodologías activas y colaborativas; es decir, donde los estudiantes puedan enfrentar retos

conjuntos, tomar decisiones colectivas, trabajar en equipo y proyectar valores como la empatía y el respeto.

Así mismo, se debe incorporar a sus clases la reflexión, como parte del aprendizaje, que cada espacio académico puede convertirse en una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre cómo sus emociones, pueden generar influencias positivas o negativas en sus interacciones de clase. Se recomienda así que los docentes puedan dedicar momentos de sucesiones a dialogar sobre experiencias emocionales y convivenciales de manera abierta y respetuosa.

Otro aspecto valioso es el conjunto de recomendaciones a los estudiantes donde ellos puedan asumir un rol más activo y participativo en su propio desarrollo emocional y en el de sus compañeros, al permitir comprender que las competencias emocionales, no solo permiten un desarrollo por la acción o el papel que desempeñan a la institución, sino que por el contrario es un compromiso personal. Se recomienda que cada estudiante, adopte prácticas de autorreflexión autocontrol y autocuidado para su bienestar emocional.

Además de fomentar el positivo liderazgo entre pares, pues muchos de los problemas de convivencia escolar se pueden prevenir cuando existe liderazgo estudiantil, que promueva respeto y colaboración. Se debe ejercer una participación con responsabilidad, utilizar la mediación, el diálogo, estar bien emocionalmente, para poder aplicar valores como la empatía y el respeto hacia los demás. Es necesario que muestren actitudes proactivas en cuanto a su desarrollo personal en el tema de competencias emocionales y que reconozcan como estas hacen parte de una sana convivencia para mejorar relaciones interpersonales en el contexto escolar.

En cuanto a las recomendaciones para los entes gubernamentales Secretarías de Educación y demás, es necesario incorporar la educación emocional como eje transversal en el currículo oficial institucional, pues los hallazgos de esta investigación demuestran que el desarrollo emocional tiene una alta incidencia en la calidad de la convivencia escolar. Por eso se les recomienda a las autoridades educativas que integren de manera formal la educación emocional dentro de sus lineamientos curriculares, para generar programas de apoyo para los estudiantes y formación para docentes y, ante todo, garantizar los recursos para que los programas de convivencia desde la formación emocional puedan causar un verdadero impacto en la mitigación de conductas disruptivas, episodios de violencia escolar, malos tratos y afectaciones psicológicas.

Finalmente, las recomendaciones planteadas tienen un propósito común: consolidar instituciones educativas en las que el desarrollo emocional y la convivencia escolar sean

reconocidos como pilares fundamentales de la formación integral. El reto no se limita a implementar programas puntuales, sino a generar transformaciones culturales profundas en la manera en que se conciben las relaciones dentro de la escuela. El estudio deja claro que cuando los estudiantes alcanzan mayores niveles en sus competencias emocionales, la convivencia escolar mejora significativamente. Por tanto, la clave no está solo en sancionar conductas inadecuadas, sino en prevenirlas mediante la formación socioemocional y la creación de espacios participativos, inclusivos y pacíficos.

Como recomendación para este estudio, está el aprovechar los datos que, habiendo sido recolectados, no fueron tenidos en cuenta en los análisis, y que se realice un análisis de regresión para dar una mayor fuerza a los resultados y se puedan identificar incidencias y tendencias. Estas son las hipótesis trabajadas, H_1 Las competencias emocionales tienen una correlación positiva con la convivencia escolar, H_0 Las competencias emocionales no tienen una correlación positiva con la convivencia escolar.

Referencias

- Alarcón-Espinoza, M., Samper, P., & Anguera, M. T. (2025, September). Conflicts in the Classroom: Contributions from a Study on Emotional Self-Regulation. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1675580). Frontiers.
- Alcaldía de Manizales. (2022). *Para evitar prácticas como el bullying, Secretaría de Educación y Comité de Convivencia Escolar emprenderán campañas en los colegios*. <https://tinyurl.com/3h6564ve>.
- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, A.A., Álvarez-Montero, F.J., Reyes-Sosa, H. Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 26, núm. 88, 2021, Enero-Marzo, pp. 173-193 Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Alcántara Mego, L.E., Holguin Alvarez, J.A. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-24. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38628.
- 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. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115.
- 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>.
- Alvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Ángela D. P., y Ocampo-Flórez, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 22(2), 246–265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>.
- Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Anchondo, H. A. E. (2011). *Inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga).
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *Journal of the American Medical Association*, 286, 2695-2702.
- Andrades-Moya, J., Vidal Espinoza, R., Gómez Campos, R., Pérez-Álvarez, E., & Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en Latinoamérica. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 62(4), 135–156. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1257>.

- Ariza, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Asanza, D. M. A., Maldonado, L. M. R., Sarmas, I. C. M., Maldonado, M. M. A., Sarmas, E. M. M., & Lojan, D. C. M. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946-962.
- 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. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58982>.
- Baquero, A. (2014). Estrategias didácticas y actividades para la educación emocional en el aula. *Revista internacional magisterio educación y pedagogía*, (70), 45-49.
- Bariso, J. (2020). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana: una guía para el mundo real*. Editorial Sirio SA.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Barragán, C., & Trejos, C. (2023). Análisis de los juicios morales para desarrollar la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Scientiarium*, (3). Recuperado a partir de <https://tinyurl.com/3cr95huj>.
- Bello Montes, C. (2014). Desafíos y estado futuro de la convivencia en Colombia al 2025. *Revista Criminalidad*, 56(2), 319-332.
- Bernal, N. C., Ramírez, F. C., Esteban, S. S., Mateo, I. M., & Esteban, C. R. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 62-82.
- Berra Bortolotti, M. J., & Dueñas Fernández, R. (2012). El Grupo De Iguales En La Formación De Habilidad Social. *Xihmai*, 3(5). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.112>.
- Berrocal, P. F., González, R. C., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 15-26.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2016). *Research in education*. Pearson Education India.
- Better, S. P. D. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y ciudad*, (31), 27-40.
- Bisquerra A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia | The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. A. F. A. E. L., & Mateo, J. U. A. N. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *España: Horsori Editorial*.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bueno Villaverde, A., Monge López, C. y Torrego Seijo, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros prácticas exitosas en participación familiar: percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>.
- Caballero Sánchez, C. C. (2020). Convivencia escolar entre estudiantes de secundaria de una institución pública y una privada de la ciudad de Lima.
- Cabrera Kahuazango, C. A., J.L. Estrada, M.I. Delgado, y R.D. Portilla. (2023). Escenarios de Resolución pacífica de los conflictos, un proceso para fortalecer la sana convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (80). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.7>
- Cacñahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 78-87.
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Cano, J. V. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106.
- Cárdenas Mancilla, K., & Ascorra Costa, P. (2021). ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes. *Sinéctica*, (57).
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (7), 121-130.
- Cassà, E. L., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- 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>.
- Caurín Alonso, C., Morales Hernández, AJ y Fontana Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112.
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75.

- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. C., & Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Charris Barrios, E. A., & Blanco Estrada, C. P. (2022). La democracia como factor determinante para la convivencia escolar.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cordero García, S. P., Chinome Alba, C. P., Garzón Bautista, A. P., (2018) Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja. *Educación y Ciencia* - Núm. 21. Pág. 203- 219.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Cuartas Duque, A. Gaviria Ramos, N. (2018). Interpretación de las prácticas de regulación de los conflictos escolares en el contexto de la paz imperfecta. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2321>.
- Delgado Morales, L. X. (2024). Estrategia pedagógica para fortalecer la formación de competencias ciudadanas enfocadas hacia la convivencia escolar en los estudiantes de sexto grado del Colegio Integrado Los Santos del municipio de los Santos Santander a través de un comité de mediación.
- Delgado Peña, M. J., Teves Quispe, J., & Palacios Garay, J. P. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. *Revista de Climatología*, 23, 2613–2618. <https://tinyurl.com/3shhxdbk>.
- Delgado, K. G. A., & Mendoza, C. S. S. (2024). Influencia de la conciencia escolar en el aprendizaje y convivencia escolar de los niños del nivel inicial II de la Unidad Educativa “Raúl Delgado Garay” de la ciudad de Esmeraldas. *Polo del Conocimiento*, 9(9), 2076-2092.
- Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.
- Díaz Gómez, A. L. & Gutiérrez Restrepo, P. A. (2018). Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín. <http://hdl.handle.net/11407/4976>.
- Díaz-Aguado (2006) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Ministerio de Educación Cultura y deporte.
- Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J. y Carbonell-Bernal, N. (Avance Online). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 124-135, <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>.
- Durkheim, E. (1973). *A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Free Press/Collier Macmillan.
- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

- Estrada, N. G. G. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caleidoscopio-Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (33), 157-180.
- Estupiñan, J. C. & Monroy, D. L. (2023). Fomentar las competencias emocionales en el aula, a través de secuencias didácticas como estrategia de mejora en la convivencia escolar en dos instituciones públicas de secundaria en el departamento de Boyacá. <https://tinyurl.com/4n5w9bd2>.
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R., ((2021) La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación emocional y Bienestar* Año 1- Numero 1 -Enero-Junio , 2021 Pág. 31-46. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/5>.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Shackleton books.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Figuroa, P. P. P., Prada, J. S., & Sánchez, J. R. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152.
- Flores, A., Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga Comunicación* Vol. 13, Núm. 25. Pp. 70-86. <https://tinyurl.com/3xeddmp>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano*. <https://tinyurl.com/ensnr6y4>.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed.* McGraw-Hill Education.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, un mismo concepto. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Fredes, S. F. R. (2023). Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar. *Revista Estudios en Educación*, 6(11), 67-92.
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*.
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Frost, D., Madero, A., Salomón, S. M., Velasco, D. M., Riveros, E. F., & Méndez, C. (2021). Efecto de una guía de intervención grupal en las habilidades sociales, en una muestra de adolescentes colombianos. *Informes Psicológicos*, 21(2), 125-143.
- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development, and civilization.

- García, C. H. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. *Bergin & Garvey*.
- Goffman, E. (1949). Presentation of self in everyday life. *American Journal of Sociology*, 55(1), 6-7.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Gómez, M. D. C., & Agramonte, R. D. L. C. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista espacios*, 43(06), 1-17.
- González-Moreno, A., & Molero-Jurado, Ma del Mar. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166.
- Grabner, N. C. A. L. (2006). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación Descubriendo el Cerebro y la Mente*, (83), 6-7.
- Gutiérrez, M. C., & Granda, R. V. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444-1467.
- Guzmán Mendoza, D. O., Llamas Orozco, B. B., Emociones y convivencia escolar: Retos y alcances para la educación básica secundaria (2020). <https://tinyurl.com/35wnj2t5>.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 66-74.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Jara, M., Olivera, M., & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista JANG*, 7(2), 22-35
- La Chira Valdivia, K. R., & Mendoza Arango, L. A. (2025). Convivencia escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Sur.
- Lecca, I. M. B., & Marin, H. M. T. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304.
- Ligardo Flórez, A., Otero Mastrascuza, C. M., & Rangel Herrera, K. J. (2023). Convivencia democrática en la institución educativa nuestra señora del buen aire.

- López, R. Hernández Perdomo, J. y Caro, E. (2021). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar en el aula (1.^a ed.). Editorial UPTC.
- Luis Ayala, M. Y. (2023). Análisis descriptivo de la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en una municipalidad colombiana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 1645–1659. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1187>
- Malavé-Dominguez, G., Vera-Ávila, S., Intriago-Pinargote, A., & Saltos-Moreira, L. (2024). Revisión sistemática sobre la inteligencia emocional y su influencia en la adquisición de habilidades sociales en niños del nivel inicial. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 8(15), 150-160.
- Marín, M. y Roxana, M. (2023). Programa de educación emocional para la convivencia escolar en estudiantes de secundaria, Lambayeque. Universidad César Vallejo.
- Menjura, M. I., Franco, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64. <https://tinyurl.com/y2xw52z2>.
- Miarnau, P. (2012). La convivencia pacífica en la escuela. *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*, 59-70.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe Anual Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar SIUCE. <https://tinyurl.com/mtv2dx6m>.
- Molina-Isaza, L. E. y Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32 <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3878>.
- Montessori, M. (2016). *The Montessori Method-Scientific Pedagogy as Applied to Child Education*. anboco.
- Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 759.
- Morales, C., & Yaquely, K. (2021). Inteligencia emocional y convivencia escolar en alumnos de VII ciclo de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Contumazá, 2021. Universidad César Vallejo.
- Morcote González, O. S., & Guerrero Arroyave, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal.
- Moreno-Padilla, M. (2020). Aprendizaje de habilidades socioemocionales para la convivencia inclusiva. Caso: Segundo y tercer grado, primaria "Miguel Hidalgo" de Juan Aldama, Zacatecas. México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Murphy, T. (2016). Dos teorías sobre la justicia social. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Ocaña, A. O., & Pertuz, L. H. (2019). *Educación inclusiva y convivencia escolar*. Ediciones de la U.

- Olweus, D., (1993) Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: Hechos e intervenciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240.locale=es>
- Organización mundial de la salud (2022) Informe mundial sobre salud mental: <https://tinyurl.com/msn9dp>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2024). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. Ginebra: OMS. <https://tinyurl.com/y4fsdxy3>.
- Orozco, M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *Rev. CES Psico*, 14(2), 1-19.
- Ortega, J. F. M. (2025). Reducción de vulnerabilidades emocionales en futuras pedagogas y mejora de la convivencia escolar en secundarias. *Tribuna Pedagógica*, 3(1), 1-13.
- Pena, M. J. D., Quispe, J. T., & Garay, J. P. P. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 2614.
- Penna-de-Carvalho, A., Coimbra, S., Gato, J., Leme, V., (2023) Habilidades sociais, suporte familiar e clima escolar em estudantes do sexto ano. *Revista de Estudos e investigação em Psicologia y Educación*, 2023 10(1), 76-94.
- 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.
- Perlado, I., Muñoz, Y., Torrego, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>.
- Piaget, J. (2013). *The moral judgment of the child*. Routledge.
- Picón Pérez, V., Belloch Mont, N., Puig Pérez, S., & Martínez López, P. (2021). Propuesta de un taller de habilidades socioemocionales y regulación emocional en el aula. *Humanismo y trabajo social*, (20), 217-237.
- Prieto Rojas, C, & González Arias, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Puyol-Cortez, J. L., Piedra-Castro, W. I., Saavedra-Calberto, I. M., Mendoza-Cusme, M. P., & Centeno-Bone, C. V. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54.
- Core Team (2024). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.4) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-08-07).

- Ramirez-Rocha, A. C. (2025). Educación de Competencias Emocionales para la Construcción de una Cultura de Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 333-341.
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Rodelo Morales, N. I. (2020). Modelo de convivencia escolar en estudiantes de secundaria: condiciones físicas, factores cognitivos y emocionales [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. Unison. <https://tinyurl.com/5n8mybjy>.
- Rodríguez, M. F. (2013). La autonomía emocional. *Revista de Claseshistoria*, (5), 2.
- Rodríguez, M. P. (2019). Las habilidades y competencias para la vida como ingrediente esencial de la educación emocional. <http://hdl.handle.net/10554/46672>.
- 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, N. S. (2022). *La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-emocionales en el alumnado de educación infantil* (Doctoral dissertation, Universidad Camilo José Cela).
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 61-89.
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., & Bravo Andrade, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89-101.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Salas Álvarez, A.M. *Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes entre 9 y 12 años de edad en un colegio privado de la ciudad de Bogotá* [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Archivo digital. <https://tinyurl.com/3mkbc9e2>.
- Salas Román, N. (2022). La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-educación infantil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=319630>.
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hurtado Marín, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(22). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>.
- Salas, N., Alcaide, M., & Moraleda, A. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. *Prisma Social*, 37, 82-98.
- Salmurri, F. (2018). *Razón y emoción: recursos para aprender y enseñar a pensar*. RBA Libros.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Sánchez, E. R. C., Pincha, N. V. C., Velásquez, B. E. S., Barrera, C. E. C., & Orellana, J. C. G. (2023). La Educación Emocional en el aula y su Influencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11443-11459.
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology*, 15(1), 1-23.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). Using multivariate statistics (Vol. 6, pp 497–516).
- Tapia, C. P., Villar, F. J., & Carrillo, O. (2019). La escuela como espacio de articulación y comprensión de la convivencia, la ciudadanía y la transparencia. *Encuentros*, 17(02), 152-164.
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Thompson, R. A., & MEYER, S. (2014). and Emotion Regulation in the Family. *Handbook of emotion regulation*, 173.
- Torrego Seijo, J. C., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. Á. y Bueno Villaverde, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>.
- Tur-Porcar, A. M., Llorca-Mestre, A., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*, 29(66), 45-55.
- Urbano, C. Y., Villota, M. M., & Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 32-48.
- Villacís Copo, P. M. (2019). Estudio comparativo del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada.
- Villavicencio Florez, J. M., Bocanegra Morales, M. B., Cordero Sarmiento, L. K., & Morán Espino, C. E. (2022). Inteligencia social y convivencia escolar en una institución pública del Perú. *Revista Boliviana De Educación*, 4(6), 40–51. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i6.802>.
- Vives Osorio, A. M. (2022). Importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en la convivencia escolar en el marco de la pedagogía social escolar. <http://hdl.handle.net/10584/11326>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Zavaleta, E. M. P. (2021). La educación inclusiva y la convivencia escolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(2), 483-499.
- Zuñiga Villegas, C.L. Luque Rojas, M. J. (2021) La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214944>.

Anexos

Anexo 1. Escalas de los cuestionarios.

Cuestionario de competencias emocionales

Antes de iniciar con el análisis estadístico es necesario señalar que algunos de los resultados corresponden a instituciones en las que solo uno o dos estudiantes participaron en la aplicación del cuestionario (Comalas23, Comasi24, Comage24 y Comams24). Dada la limitada muestra en estos casos, la representatividad de sus datos es reducida, lo que implica que las percepciones recogidas pueden no reflejar de manera precisa ni generalizable la realidad institucional. Esta baja participación incrementa la incertidumbre y la variabilidad, dificultando establecer conclusiones sólidas sobre el nivel de desarrollo de competencias en dichos contextos. Por tanto, los resultados provenientes de estas instituciones deben interpretarse con cautela y no ser utilizados para tomas de decisión institucionales sin un análisis más riguroso o una muestra más amplia que permita validar los hallazgos. Esta observación contribuye a la transparencia del estudio y pone de manifiesto la importancia de contar con muestras suficientemente representativas para garantizar la confiabilidad de los diagnósticos educativos.

Otro elemento para tener en cuenta es la variabilidad observada en los valores de la desviación estándar que pone de manifiesto diferencias significativas en la uniformidad de las percepciones estudiantiles al interior de las instituciones analizadas. En aquellos casos donde la desviación estándar es elevada, se evidencia una marcada heterogeneidad, lo que sugiere la existencia de subgrupos con trayectorias y experiencias divergentes en relación con el desarrollo de las competencias evaluadas. Esta dispersión puede estar relacionada con factores contextuales, diferencias entre ciclos o grupos escolares, o bien con la influencia de dinámicas particulares dentro de la comunidad educativa. Por el contrario, las instituciones que presentan una desviación estándar reducida reflejan un notable grado de homogeneidad y cohesión entre sus estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales. Este fenómeno puede estar vinculado a la presencia de climas organizativos estables y coherentes, así como a la aplicación sistemática de prácticas formativas transversales que promueven la alineación de experiencias y percepciones a lo largo de toda la comunidad escolar.

Se inicia este análisis con la relación de los resultados obtenidos en cada una de las competencias emocionales medidas; posteriormente se presentan los resultados por el Nivel de Competencia Emocional Global, basados en la grilla de valoración del instrumento (UREmotion-RIIEEB), planteada por Salas (2017). Según esta escala, los resultados del cuestionario se sitúan en un rango de 0 a 10, donde cada puntuación refleja el grado de dominio en la competencia analizada: una puntuación de cero implica la carencia total de la competencia, mientras que una calificación de diez señala un manejo pleno de la misma. Además, valores mayores a cero y menores a cinco se asocian con un nivel bajo de desarrollo; una puntuación de cinco denota un dominio básico; valores superiores a cinco y por debajo de ocho indican un nivel intermedio, y puntuaciones a partir de ocho hasta menos de diez corresponden a un nivel avanzado en la competencia evaluada.

Este instrumento consta de 50 preguntas distribuidas de la siguiente manera entre las competencias emocionales analizadas:

- **Conciencia emocional:** 9 preguntas
- **Regulación emocional:** 12 preguntas
- **Autonomía emocional:** 10 preguntas
- **Competencias sociales:** 10 preguntas
- **Habilidades de vida y bienestar:** 9 preguntas

Teniendo en cuenta la escala ya presentada y la cantidad de preguntas por competencia emocional, la valoración de cada una de ellas se presenta en las siguientes tablas (**Tabla 31**, **Tabla 32** y **Tabla 33**):

Tabla 31

Escala de valoración para las competencias conciencia emocional y habilidades de vida y bienestar (9 preguntas)

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Carencia total	0,00	0,00
Desarrollo bajo	0,01	22,50
Dominio básico	25,51	45,00
Desarrollo intermedio	45,01	67,50
Desarrollo avanzado	67,51	89,99
Manejo pleno	90,00	90,00

Tabla 32*Escala de valoración para la competencia regulación emocional (12 preguntas)*

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Carencia total	0,00	0,00
Desarrollo bajo	0,01	30,00
Dominio básico	30,01	60,00
Desarrollo intermedio	60,01	90,00
Desarrollo avanzado	90,01	119,99
Manejo pleno	120,00	120,00

Tabla 33*Escala de valoración para las competencias de autonomía emocional y competencias sociales (10 preguntas)*

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Carencia total	0,00	0,00
Desarrollo bajo	0,01	25,00
Dominio básico	25,01	50,00
Desarrollo intermedio	50,01	75,00
Desarrollo avanzado	75,01	99,99
Manejo pleno	100,00	100,00

Cuestionario de convivencia escolar

Al igual que con el análisis realizado del cuestionario de competencias emocionales, antes de iniciar con el análisis estadístico es necesario señalar que algunos de los resultados corresponden a instituciones en las que solo uno o dos estudiantes participaron en la aplicación del cuestionario (Comalas23, Comasi24, Comagc24 y Comams24). Dada la limitada muestra en estos casos, la representatividad de sus datos es reducida, lo que implica que las percepciones recogidas pueden no reflejar de manera precisa ni generalizable la realidad institucional.

Otro elemento para tener en cuenta es la variabilidad observada en los valores de la desviación estándar que pone de manifiesto diferencias significativas en la uniformidad de las percepciones estudiantiles al interior de las instituciones analizadas.

Se inicia con el análisis de los componentes (Inclusión, Democracia y Paz) evaluados por el instrumento empleado (Cuestionario de Convivencia Escolar, Chaparro et al.2015, versión abreviada de Caso, et al. 2016) y se termina con la revisión de los resultados globales del mismo.

En contextos latinoamericanos, especialmente en investigaciones recientes, como la de Luisa Ayala (2023) y Andrades-Moya et al. (2023) se ha reconocido la utilidad de establecer rangos de interpretación para cuestionarios de convivencia escolar que utilizan escalas tipo Likert de 1 a 10, donde 1 equivale a "nunca" y 10 a "siempre". Aunque algunos instrumentos varían en su rango y categorías, la literatura recomienda orientar la interpretación de los puntajes promedio según estos criterios generales:

- **Nivel bajo de convivencia percibida:** Puntajes entre 1,0 y 3,9.
- **Nivel medio de convivencia percibida:** Puntajes entre 4,0 y 6,9.
- **Nivel alto de convivencia percibida:** Puntajes entre 7,0 y 10,0.

A continuación, se presenta la descripción de los niveles de convivencia percibida:

Bajo (1–3,9): Indica una percepción negativa sobre la convivencia escolar; prácticas asociadas a conflictos frecuentes, poca inclusión, democracia limitada o escasa resolución pacífica de conflictos.

Medio (4–6,9): Refleja un ambiente con convivencia aceptable, pero con áreas críticas o susceptibles de mejora. Puede coexistir con ciertas tensiones o inconsistencias en la promoción de valores convivenciales.

Alto (7–10): Denota una percepción favorable y frecuente de prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas, evidenciando un ambiente escolar armónico y positivo.

Este instrumento consta de 31 preguntas distribuidas de la siguiente manera entre las dimensiones de la convivencia escolar estudiadas:

- **Convivencia inclusiva:** 12 preguntas
- **Convivencia democrática:** 9 preguntas
- **Convivencia pacífica:** 10 preguntas

Teniendo en cuenta la escala ya presentada y la cantidad de preguntas por dimensión de la convivencia escolar, la valoración de cada una de ellas se presenta en las siguientes tablas (**Tabla 34**, **Tabla 35** y **Tabla 36**):

Tabla 34*Escala de valoración para la dimensión inclusiva de la convivencia escolar (12 preguntas)*

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Nivel bajo	12,00	48,00
Nivel medio	48,01	84,00
Nivel alto	84,01	120,00

Tabla 35*Escala de valoración para la dimensión democrática de la convivencia escolar (9 preguntas)*

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Nivel bajo	9,00	36,00
Nivel medio	36,01	63,00
Nivel alto	63,01	90,00

Tabla 36*Escala de valoración para la dimensión pacífica de la convivencia escolar (10 preguntas)*

Escala	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Nivel bajo	10,00	40,00
Nivel medio	40,01	70,00
Nivel alto	70,01	100,00