

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL SABER VIVIR JUNTOS

Arévalo Gordillo Alba Fabiola, Romero Ortiz César Iván, Ruiz Marín Claudia Patricia



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

D.C. Bogotá

2025

La inteligencia emocional para el saber vivir juntos

Arévalo Gordillo Alba Fabiola, Romero Ortiz César Iván, Ruiz Marín Claudia Patricia

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Cindy Cristina Bolívar Castaneda
Directora del Proyecto



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

Tabla de contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS	11
<i>Objetivo General:</i>	<i>11</i>
CAPÍTULO I: PROBLEMA	12
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2. <i>JUSTIFICACIÓN</i>	17
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	23
2.1. <i>MARCO CONCEPTUAL</i>	23
2.1.1 <i>Emoción</i>	23
2.1.2. <i>Inteligencia Emocional</i>	26
2.1.3. <i>Competencia emocional o socio-emocional</i>	27
2.2. <i>MARCO LEGAL</i>	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	46
CAPÍTULO IV: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL SABER VIVIR JUNTOS	50
CAPÍTULO V: RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
5.1 HALLAZGOS	77
5.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	89
5.3 RESPUESTA A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	98

5.4. LIMITANTES	99
5.5 GENERACIÓN DE NUEVAS IDEAS	100
5.6 NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	102
5.7 RECOMENDACIONES	103
ANEXOS	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

Lista Figuras

FIGURA 1. <i>ÁRBOL DE PROBLEMA</i>	15	FIGURA 2. <i>ESTRUCTURA DEL SISTEMA LÍMBICO</i>	
25	FIGURA 3. <i>CONCEPTO DE EMOCIÓN</i>	27	FIGURA 4. <i>PENTÁGONO DE COMPETENCIAS</i>
<i>EMOCIONALES</i>	32	FIGURA 5. <i>CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</i>	53
<i>FIGURA 6. CÓDIGOS DE</i>			
<i>COMPETENCIAS EMOCIONALES</i>	59	FIGURA 7. <i>ANÁLISIS LISTA DE CHEQUEO</i>	64
<i>FIGURA 8.</i>			
<i>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA “EXPLICACIÓN DE LA GUÍA”</i>	69		

Lista de Tablas

TABLA 1. <i>RÚBRICA DE COMPETENCIAS ORGANIZACIÓN ESTRATEGIA EMOCIONAL</i>	49
TABLA 2. <i>RÚBRICA GUÍA UNO EVALUACIÓN</i>	75
TABLA 3. <i>AUTOEVALUACIÓN ESTUDIANTES</i>	89
TABLA 4. <i>EVALUACIÓN ESTUDIANTES - COMPETENCIA EMOCIONAL</i>	91
TABLA 5. <i>EVALUACIÓN ESTUDIANTES - REGULACIÓN EMOCIONAL</i>	92
TABLA 6. <i>EVALUACIÓN ESTUDIANTES - AUTONOMÍA EMOCIONAL</i>	93
TABLA 7. <i>EVALUACIÓN ESTUDIANTES - COMPETENCIAS SOCIALES</i>	93
TABLA 8. <i>EVALUACIÓN ESTUDIANTES - HABILIDADES PARA LA VIDA</i>	94
TABLA 9. <i>EVALUACIÓN DOCENTE - CONCIENCIA EMOCIONAL</i>	95
TABLA 10. <i>EVALUACIÓN DOCENTE - REGULACIÓN EMOCIONAL</i>	95
TABLA 11. <i>EVALUACIÓN DOCENTE - AUTONOMÍA EMOCIONAL</i>	96
TABLA 12. <i>EVALUACIÓN DOCENTE - COMPETENCIAS SOCIALES</i>	96
TABLA 13. <i>EVALUACIÓN DOCENTE - HABILIDADES PARA LA VIDA</i>	97

Resumen

La investigación analiza cómo la educación emocional influye en la convivencia escolar de los estudiantes del grado cuarto de las instituciones educativas: Colegio Moderno Santo Ángel y Colegio Bilingüe Campestre Principado de Mónaco ubicados en el departamento de Cundinamarca al igual que en la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome del departamento de Boyacá. La problemática fue observada cuando los estudiantes estaban en grado tercero, directamente en las instituciones escolares focalizadas, y se registró minuciosamente en los diarios de campo, identificando situaciones como: discriminación basada en imaginarios de género, exclusión y violencia simbólica entre pares, agresiones físicas y verbales; así como baja tolerancia a la frustración y muy poca resiliencia frente a situaciones de conflicto.

Ante este contexto, surgió la necesidad de fortalecer las competencias emocionales de estos estudiantes, a través de una estrategia pedagógica que mejorará la convivencia escolar concretará los pilares de la educación promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre el «aprender a ser» y el «aprender a vivir juntos». Para el diseño de esta estrategia pedagógica, se toman los aportes teóricos de Rafael Bisquerra (2007) quien ha destacado la importancia de la inteligencia emocional y la educación emocional para la formación integral del estudiante, así como para la mejora de la convivencia escolar; sus investigaciones han demostrado que los programas de educación emocional mejoran la regulación de emociones, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos e inciden directamente en el bienestar personal y la calidad de las relaciones interpersonales.

Partiendo de este referente teórico y mediante un enfoque de investigación-acción, se diseñó e implementó una estrategia pedagógica estructurada en ocho guías didácticas fundamentadas en las competencias emocionales de Bisquerra. Los resultados de esta investigación muestran que la educación emocional contribuye a la adaptación de los estudiantes, favorece la creación de ambientes escolares más cooperativos, resilientes e interculturales caracterizados por el ejercicio de la paz y el respeto.

Palabras clave: Educación emocional, estrategia pedagógica, convivencia escolar, competencias emocionales.

Abstract

This research examines the influence of emotional education on school coexistence among fourth-grade students from Colegio Moderno Santo Ángel and Colegio Bilingue Campestre Principado de Mónaco, located in the department of Cundinamarca, as well as from Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome in the department of Boyacá. The study emerges from issues identified during the students' third-grade year, where patterns of gender-based discrimination, social exclusion, physical and verbal aggression, low tolerance to frustration, and limited resilience in conflict situations were notably observed.

Given this context, the need arises to strengthen emotional competencies through a pedagogical strategy aimed at enhancing school coexistence, in alignment with the foundational pillars of education: «learning to be» and «learning to live together.» For the development of this strategy, the study draws on the theoretical framework of Rafael Bisquerra (2007), who underscores the critical role of emotional intelligence and emotional education in the comprehensive development of students and the improvement of interpersonal dynamics within educational settings. Bisquerra's research demonstrates that emotional education programs significantly enhance emotional regulation, interpersonal relationships, and conflict resolution skills, thereby contributing directly to students' well-being and the overall quality of school life. Building on this theoretical foundation and employing an action-research methodology, a pedagogical strategy was designed and implemented, comprising eight didactic guides rooted in Bisquerra's model of emotional competencies. The research results reveal that emotional education facilitates student adaptation and promotes the development of school environments characterized by cooperation, resilience, intercultural understanding, and a mutual respect.

Keywords: Emotional education, pedagogical strategy, school coexistence, emotional competencies.

Introducción

La presente investigación nace de la realidad que viven los niños y niñas de las tres instituciones educativas ubicadas en Cundinamarca y Boyacá, con relación a la convivencia escolar. A partir de un ejercicio de observación participante y no participante que se desarrolló con los estudiantes de grado tercero de estas instituciones en el año 2024 y que se registró por medio de diarios de campo, se identificaron patrones recurrentes que evidencian una relación estrecha entre el manejo emocional y la convivencia, pues cuando un estudiante presenta baja tolerancia a la frustración, dificultad en el control de sus impulsos, escasa empatía y limitada capacidad para resolver conflictos de manera pacífica, genera tensiones en el aula, conductas disruptivas y reacciones agresivas que interfieren en los procesos de aprendizaje y en el bienestar del estudiantado en general.

La escuela debería ser un refugio, un lugar donde no solo se aprenda a leer y escribir, sino también a escuchar a ver los problemas sociales para no cometer los mismos errores del pasado (como aquellos que perpetúan los ciclos de violencia en la historia). No basta con enseñar a resolver ecuaciones o memorizar fechas, sino se aprende al mismo tiempo, a gestionar las emociones de manera oportuna, a entender al otro, a decir “lo siento” sin vergüenza y “necesito ayuda” sin temor. En este sentido, los pilares de la Unesco en la educación “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” deben ser los ejes transversales orientadores de las prácticas pedagógicas dando cumplimiento al concepto de educación definida por la Unesco: “La educación es un derecho humano fundamental y un bien público mundial con el poder de transformar la vida de las personas, las comunidades y el planeta para mejorarlo a lo largo de las generaciones” (Unesco, 2025 s. p.).

Este proyecto se propuso diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional con el fin de mejorar la convivencia de los estudiantes de cuarto grado de las instituciones focalizadas. Cabe mencionar que en estas instituciones se identificaron desafíos significativos en las dinámicas de los estudiantes, como reacciones agresivas ante la frustración que los llevaban a empujar a sus compañeros o gritar en clase; asimismo la falta de empatía que se concretaba en la exclusión de quienes les parecían diferentes, de igual modo,

reacciones impulsivas que promovían peleas por turnos y daño a trabajos ajenos; finalmente, burlas que hieren la autoestima de los niños y niñas en razón de su estatura, situación familiar, económica, entre otras. (Para más detalles, consulte el Anexo 1).

Esta propuesta encontró respaldo en el marco legal colombiano y en las investigaciones propuestas por Bisquerra (2007) quien coincide en que la educación emocional es una herramienta para transformar vidas que llevada a la convivencia escolar forma personas capaces de tomar decisiones, manejar sus emociones y aportar positivamente a la construcción de una sociedad más justa y pacífica. En Colombia, la Ley 1620 de 2013 fomenta el fortalecimiento de la educación en y para la paz, reconociendo la educación emocional como eje transversal del currículo en la prevención de la violencia escolar. Esta norma se vincula con el Artículo 15 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que establece como objetivo general la formación integral del ser humano, la formación ética-moral y la participación democrática. Ahora bien, la Ley 2383 de 2024 incorpora las competencias emocionales dentro del currículo reconociéndolas como esenciales en la formación integral. Así mismo, la ley 2491 de 2025 promueve el bienestar emocional en los contextos educativos, esta normatividad no sólo valida la propuesta pedagógica, sino que la convierte en una necesidad.

En síntesis, este proyecto constituyó una apuesta pedagógica para la formación integral del estudiantado, que permitió que los niños y niñas de estas instituciones adquirieran herramientas para administrar sus emociones, transformándola en recursos para la convivencia escolar. A través de sesiones intencionadas adaptadas al contexto se promovió la adquisición de recursos fundamentales basados en las competencias emocionales de Bisquerra (2007) como ejes centrales para la formación integral que se propone preparar seres humanos con capacidad de regular sus emociones y aprender a vivir juntos.

Objetivos

Objetivo General:

Evaluar los efectos de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales para mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas.

Objetivos Específicos:

Caracterizar las situaciones de violencia escolar que se presentan en el grado cuarto de las instituciones focalizadas.

Analizar los datos obtenidos en el proceso de caracterización, identificando factores que promueven las situaciones de violencia escolar en el contexto y población delimitados.

Diseñar e implementar una estrategia orientada a la educación emocional que fomente, competencias emocionales para mejorar la convivencia de los estudiantes.

CAPÍTULO I: Problema

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, Colombia cuenta con un *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*; este presenta algunas líneas de trabajo desde la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado. Su objetivo se orienta a la formación de ciudadanos que participen activamente en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, aspecto que se propone redundar en la sana y pacífica convivencia de todas las personas que habitan la Escuela.

En esta misma línea, el artículo 3 de la Ley 1620 de 2013, que regula este Sistema:

(...) reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 2).

En este sentido, enfatiza la corresponsabilidad de diversos actores, como las comunidades, las familias y el contexto escolar para el diseño de estrategias preventivas que permitan una promoción e intervención oportuna frente a la violencia o problemas de convivencia, sin embargo y, a pesar de los esfuerzos de varios sectores e instituciones sociales, es la Escuela quien enfrenta a diario retos significativos para garantizar su implementación.

De forma paralela, la Unesco en su 46° *Conferencia Internacional de Educación (CIE)* planteó que el aprender a vivir juntos sigue siendo una deuda de la Escuela, pues esta ha centrado sus esfuerzos en el “*aprender a conocer*” y el “*aprender a hacer*”, olvidando los pilares del

“aprender a vivir juntos” y *“aprender a ser”*; es más, Ensuncho y Aguilar (2022) mencionan que la Unesco ha cuestionado:

(...) si se ha fracasado en el pilar de “aprender a vivir juntos”, pues todos los representantes de los países miembros reconocieron problemas que conspiran contra las posibilidades de que la humanidad viva junta en paz. El reto, por tanto, es incluir los otros dos pilares, aprender a vivir juntos y aprender a ser, con el fin de guiar o por lo menos redirigir la educación a una formación mucho más integral que se centre más en el desarrollo socioemocional del individuo y de la sociedad (Ensuncho & Aguilar, 2022, p. 10)

Lo anterior, visibiliza que el desarrollo de habilidades o competencias para relacionarse pacíficamente y tener una idea sana de sí mismo, es una urgencia global. La situación es tan compleja que, particularmente en Colombia, para el año 2021, el Sistema de Información de Salud Pública (SIVIGILA) reportó 60.020 casos de violencia en contra de los niños, niñas y adolescentes, de los cuales, gran parte pertenece a casos derivados de agresiones y discriminación en entornos escolares (Universidad del Rosario, 2024). Esta problemática fue calificada en el año 2023 por el Ministerio de Salud, en voz del viceministro Jaime Urrego como: “una situación epidémica y generalizada de sufrimiento”. El viceministro destacó que las violencias presentes en el entorno familiar, escolar y comunitario se deben considerar como un problema de salud pública enfatizando en la necesidad del Estado de intervenir y abordar de manera integral la problemática.

Sin lugar a duda, se puede afirmar que esta situación general de violencia escolar es algo tan real, que necesita ser abordada desde el ámbito educativo. Un ejemplo concreto es lo que ocurre en los grados cuarto¹ de las tres instituciones educativas que, aunque están ubicadas en contextos diversos (Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome, en el municipio de Macanal (Boyacá), el Colegio Moderno Santo Ángel en Villapinzón y Colegio Bilingüe Principado de Mónaco, ambos en Cundinamarca) y presentar diferencias socioeconómicas y

¹ Esta investigación inicia en el segundo semestre del año 2024 con los estudiantes de grado tercero. En este contexto se observó la problemática y se generó una estrategia para ser desarrollada en el año 2025, año en el que los estudiantes se encontrarán en cuarto grado.

geográficas comparten desafíos comunes en cuanto a la convivencia de los estudiantes como son: malos tratos, la impulsividad, la falta de empatía, la baja tolerancia a la frustración, las agresiones físicas y los conflictos resueltos con violencia.

Como ya se mencionó, estas conductas generan un clima escolar negativo que afecta los procesos académicos y, sobre todo, el desarrollo integral de los niños y niñas que hacen parte de las comunidades educativas focalizadas.

Para contextualizar un poco más, se citan a continuación, dos situaciones registradas en los diarios de campo: la primera se presentó durante el descanso cuando los niños se encontraban jugando fútbol en la cancha y golpearon accidentalmente a una niña que estaba cerca, este caso generó un conflicto por el uso de la cancha de deportes, los niños excluyeron a las niñas manifestando que el espacio “es únicamente para ellos [los niños]”; situación que desencadenó el enojo de las niñas, llevándolas a responder con insultos dirigidos a sus compañeros. La segunda hace referencia al momento en el que un estudiante se frustra por no poder hacer el nudo de la corbata y al intentar ayudarlo empuja y grita a una de sus compañeras indicando que no necesita de su ayuda.

En múltiples situaciones desde el trabajo en equipo, la participación en actividades artísticas o lúdicas y el trabajo en el aula se observó cómo los estudiantes se frustran actuando con ira o agresividad al percibir cierto grado de complejidad o injusticia, como no poder hacer el nudo de la corbata, sentirse comparado con otro estudiante por su estatura, encontrar dañado su trabajo o enfrentar la burla de sus compañeros mientras expone. Las reacciones manifestadas por los niños se relacionan con llanto, miedo, agresividad, gritos, empujones o comentarios hirientes, lo que evidencia la ausencia de empatía, falta de gestión emocional y una escasa regulación emocional interfiriendo en el bienestar personal y en la convivencia escolar.

Situaciones como estas fueron consignadas en diarios de campo (Anexo 1). Este ejercicio de documentación permitió identificar que la mayor parte de los conflictos de esta población está influenciada por imaginarios socioeconómicos, de género y relaciones de poder derivados en actitudes discriminatorias, de exclusión social y dinámicas de desigualdad que generan sensación

de rechazo y baja autoestima, afectando directamente el proceso académico y bienestar emocional de los estudiantes implicados. También se pudo identificar, que muchos de los estudiantes observados mostraron baja tolerancia a la frustración, aspecto que también genera malestar entre compañeros.

Lo anterior visibiliza la urgencia de trabajar, por una parte, la formación del ser (en una dimensión intrapersonal) para que los estudiantes de estas instituciones cuenten con herramientas que les permitan enfrentar con solidez emocional, los cambios que pueden venir por el hecho de estar en contextos desafortunadamente violentos, así como apropiarse de herramientas para administrar aquellas emociones negativas que pueden desencadenar en situaciones violentas, esto aportaría sustancialmente, al pilar de *“aprender a vivir juntos”* (que es la dimensión interpersonal), fortaleciendo de este modo, valores como la dignidad, la solidaridad y la empatía.

En busca de comprender un poco más el origen y las causas de la problemática, se construyó un árbol de problemas que permitió tener una visión general del problema desde sus raíces o causas, hasta los efectos que se producen, así como lo muestra la Figura 1.

Figura 1.

Árbol de problema



Nota. Producción propia. Elaborado en el programa Canva

<https://www.canva.com/design/DAGw6UfeFUY/rzKnFHo652qRpx->

[KJ0b7mQ/edit?utm_content=DAGw6UfeFUY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGw6UfeFUY/rzKnFHo652qRpx-KJ0b7mQ/edit?utm_content=DAGw6UfeFUY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Esta figura evidencia como las principales causas de esta problemática: la falta de regulación emocional de los estudiantes, el escaso valor de la empatía, pautas de crianza inadecuadas, diferencias económicas, baja tolerancia a la frustración y el escaso manejo de herramientas para la regulación emocional a la hora de resolver un conflicto.

Además, en este ejercicio se hizo la caracterización de la población por medio de una lista de chequeo basada en el registro de las conductas observadas; el cuestionario permitió hacer un balance estadístico de las situaciones que se presentan con más regularidad en las instituciones educativas y su relación con las situaciones de violencia, evidenciando que los estudiantes tienden a exigir inmediata atención a sus peticiones, se distraen fácilmente, presentan escasa atención, cambian bruscamente sus estados de ánimo, discuten y pelean por cualquier motivo, reclaman una atención excesiva del profesor y no se llevan bien con la mayoría de sus compañeros (anexo 3). Este comportamiento refleja que ellos no manejan asertivamente sus emociones, tienden a comportarse de manera agresiva, aislarse de sus compañeros o incluso tener un bajo rendimiento académico afectando no sólo a los actores que están en conflicto sino al grupo en general, creando un ambiente tenso y desfavorable para el aprendizaje.

En contraste, la educación emocional enseña a los niños a entender y gestionar sus emociones. También, ha mostrado ser una herramienta eficaz para mejorar las relaciones entre los estudiantes y ayudarles en la resolución de conflictos de forma pacífica y cooperativa. Al respecto, Goleman (1996) menciona que las escuelas tienen un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes y deben generar un trabajo mancomunado entre lo cognitivo y lo emocional favoreciendo el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la escucha activa para la resolución de conflictos.

A partir de lo expuesto anteriormente, surgió el interés por investigar acerca de la educación emocional y de sus aportes a la disminución de escenarios de violencia. Concretamente, en esta investigación se hizo la pregunta: ¿De qué manera contribuye el desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta de forma explícita, competencias emocionales, en la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas?

1.2. Justificación

La violencia escolar es un fenómeno que ocurre a nivel global y afecta a un número significativo de niños, niñas y adolescentes. Según la Unesco (2018) un 32 % de estudiantes del mundo sufrió algún tipo de violencia en la escuela. Frente a esta problemática hay políticas educativas nacionales que promueven y defienden la vida, la integridad de las personas y los derechos humanos. Por medio de la Constitución, el Estado colombiano hace un compromiso con la ciudadanía de garantizar por todos los medios legales la convivencia pacífica y el desarrollo integral, dando prioridad a los derechos de los infantes, por ejemplo, en su artículo 2, afirma que uno de sus fines es “[...] asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo”, de igual modo en su artículo 44 hace referencia a que:

(...) La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Constitución Política, 2012, p. 21).

Teniendo en cuenta lo anterior, el Estado colombiano se compromete con el desarrollo integral y armónico de las niñas, niños y adolescentes, lo que supone implementar programas en las Instituciones Educativas que fortalezcan la sana convivencia y que promuevan espacios de aprendizaje, en los que se les protege de diferentes formas de violencia física y verbal que puedan afectar su vida e integridad.

Como respuesta a esta demanda constitucional, el Ministerio de Educación Nacional vio la necesidad de presentar ante el Congreso de la República un proyecto para el fortalecimiento de la convivencia escolar, lo que condujo a la expedición y reglamentación de la Ley 1620 del 2013 por la cual se creó *el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Esta ley tiene como fin establecer un orden para la prevención y atención de los casos de violencia que se presenten en los establecimientos educativos y comprometer en el proceso a todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, a los rectores, docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia.

A pesar de esta reglamentación, la violencia escolar sigue siendo un problema persistente en las instituciones educativas en Colombia. Algunas investigaciones sobre este problema demuestran que se han minimizado los esfuerzos por crear conciencia de la realidad de conflictos que viven muchos estudiantes en las instituciones educativas. El análisis de las violencias escolares tiene más de dos décadas haciendo visible lo que antes pasaba como cultura escolar, no obstante, Según el Ministerio de Educación de Colombia (2025) en el marco del Día Internacional contra el Acoso Escolar en Colombia datos del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), desde 2020 y hasta marzo de este año se han registrado 11.161 casos relacionados con esta problemática.

A pesar de estas cifras, muchas instituciones no han logrado fortalecer espacios de reflexión que permitan comprenderlas, esto ha generado que un fenómeno cotidiano como este, pase desapercibido para quienes deben garantizar la protección y desarrollo de los estudiantes, afectando su estabilidad emocional, lo que puede causar efectos secundarios como el bajo rendimiento escolar.

Estos conflictos escolares se presentan por diferentes situaciones, entre las que se destacan, la relación que existe con los contextos socioeconómicos marginales y de pobreza, además por patrones culturales y patriarcales “la exclusión, la falta de presencia del Estado, la escasa provisión de servicios sociales y la desigualdad de ingresos o de activos” (Sánchez y Núñez, 2001, en Murcia, 2004). Estos actos de discriminación política, social y económica

convierten a sus habitantes en sujetos de desigualdad, desprecio y resentimiento evidenciado a través del lenguaje y el comportamiento violento haciéndose cotidiano en las personas, las comunidades y culturas que se enmarcan en parámetros de la violencia, pues al ser vivenciados en las familias tienen una trascendencia que deja huella en los niños quienes van adquiriendo pautas de comportamiento. Sus continuas prácticas y experiencias se asumen con naturalidad imitándolas y aprehendiéndolas con total exactitud, creando pautas que según Chaux et, Torrente, (2005) son denominadas como los “ciclos de la violencia”.

En este mismo contexto, es importante señalar que el Laboratorio de Economía de la Universidad Javeriana analizó los datos de Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar SIUCE de 2024 encontrado que: el 23% de los estudiantes en Colombia reportaron ser víctimas de acoso escolar o bullying regularmente o siempre en sus instituciones educativas. La prevalencia del acoso escolar en Colombia es relativamente alta en comparación con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ocupando el puesto 11 entre los países con mayor proporción de estudiantes que sufren acoso regularmente o siempre. Según el SIUCE en 2024 se reportaron aproximadamente 7.807 casos de convivencia escolar, especificando 4.749 de tipo II, (agresiones reiteradas) y 3.058 tipo III (delitos) en comparación con el 2023 en el que se presentaron 1.613 casos más, para un total reportado desde el año 2020 de 17.712 casos, al 31 de diciembre de 2024. Es evidente que existe un preocupante subregistro de casos de conflictividad escolar lo que dificulta la implementación de medidas efectivas para prevenir y abordar este problema.

Bajo esta misma línea, en la plataforma del SIUCE se revela que la agresión física es la forma más común de agresión reportada, seguida por la verbal y relacional. Las entidades territoriales de Cali, Córdoba, Cundinamarca y Antioquia reportan los números más altos de casos de violencia escolar en Colombia. Las consecuencias tanto a corto como a largo plazo, pueden ser devastadoras para los niños, niñas y adolescentes, impactando áreas cruciales del desarrollo humano como la socialización, la salud mental y el rendimiento académico.

Por ejemplo, desde el informe de medicina legal Forensis de 2023 se señala que “las violencias contra niños, niñas y adolescentes son un problema de salud pública de orden mundial,

que afecta tanto a naciones industrializadas como a países pobres o en vía de desarrollo, la cual se ha incrementado con el tiempo” (p. 190). Este tipo de violencia no solo impacta en el bienestar inmediato de las víctimas, sino que también puede generar secuelas psicológicas duraderas como ansiedad, depresión y trastornos del estrés postraumático. Además, el informe reveló que los escenarios más comunes donde ocurren estas agresiones son la vivienda y la escuela, lo que subraya la importancia de implementar estrategias de intervención desde el entorno educativo. Como señala Forensis 2023, “es necesario reforzar las estrategias de educación emocional y salud mental en entornos escolares, universitarios y labores para que los jóvenes tengan habilidades de afrontamiento ante las dificultades de la vida” (p. 383). Estas acciones resultan fundamentales para revertir los índices de violencia escolar y promover una cultura de paz y respeto en el aula.

Según la Unesco, uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el año 2030 es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2021, p. 2). Este objetivo muestra la necesidad de construir sistemas educativos inclusivos que fomenten el respeto por las diferencias individuales y que promuevan el desarrollo integral. Sin embargo, este propósito se ve amenazado por la problemática de violencia y acoso presente en las instituciones educativas, tal como se afirma en este mismo documento:

(...) todas las formas de violencia escolar representan una vulneración del derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación y a la salud y el bienestar. Ningún país puede lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad para niños, niñas y adolescentes si sus estudiantes son víctimas de violencia y acoso en las escuelas (p. 4).

En este contexto, es fundamental fortalecer las competencias emocionales y sociales como una forma de empoderarse frente a la vida, como afirma Bisquerra (2021) “las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para mantener relaciones positivas con otras personas, trabajar en equipo, prevenir conflictos, etc., lo cual repercute favorablemente en el rendimiento, la convivencia y el bienestar” (Bisquerra y López-Cassà. 2021. p. 758)

Ahora bien, Valero et al. (2019) mencionan que las sensaciones aportan información relevante en respuesta a un estímulo o situación. Estas a su vez generan emociones positivas (alegría, satisfacción, deseo paz, entre otras) o negativas (tristeza, desilusión, pena, angustia, entre otras), estas emociones forman parte de las relaciones personales y varían su intensidad de acuerdo a una situación específica, los niños a medida que crecen van comprendiendo sus emociones por medio de las interacciones que tienen con sus cuidadores pues la forma en que actúan los adultos influye en cómo se sienten y reaccionan los niños, pues, de manera recíproca, el niño también afecta al adulto con su forma de ser y de actuar, entre ambos se crea una relación especial que influye en el desarrollo emocional y de aprendizaje.

Con el propósito de establecer estrategias de apoyo que permitan prevenir y afrontar efectivamente la violencia en el aula, se hace necesario identificar sus principales causas y diseñar intervenciones que promuevan una sana convivencia escolar. En las instituciones educativas focalizadas se presentan una serie de acciones violentas por diferencias relacionadas con imaginarios sociales considerados como figuras e imágenes de realidades socioeconómicas, de género y relaciones de poder, pues son constantes las situaciones de burlas, comentarios ofensivos, maltrato físico y psicológico por patrones culturales patriarcales, falta de regulación emocional, así como de valores como la resiliencia y la empatía. Todo esto ha ido afectando la sana convivencia en los procesos pedagógicos que conducen al aprendizaje en los diferentes espacios escolares y no permiten un ambiente de sana convivencia.

Cabe resaltar que la Ley 2383 del 19 de julio del 2024 promueve la educación socioemocional como un eje transversal en el desarrollo integral en los niños, niñas y adolescentes, reconociendo la necesidad de fortalecer las competencias emocionales, cognitivas y sociales que permitan la prevención de la violencia escolar. Esta iniciativa se respalda con la Ley 2491 del 23 de julio de 2025 la cual enfatiza en la importancia en la implementación de las competencias socioemocionales en todos los niveles del sistema educativo, estas competencias deben estar inmersas en Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo, en general en todas las actividades escolares, de tal manera, que se garantice la pertinencia y enfoque hacia el desarrollo de seis competencias como la conciencia emocional, autonomía emocional, la regulación emocional, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar, cultura del

autocuidado y prevención de la salud mental con el fin de crear entornos escolares más seguros, inclusivos y propicios para el bienestar de la comunidad educativa.

Al respecto, Goleman (1995) ha contribuido en gran medida a considerar que el paradigma dominante, de una educación puramente académica, es ineficaz para dar respuesta a esta disminución de las capacidades sociales y emocionales de los niños, por eso, se ha centrado en estudiar e intentar identificar los factores de riesgo que provocan o que generan situaciones de estrés causantes de las agresiones verbales y físicas por situaciones de rechazo o cualquier tipo de violencia; lo que demuestra la relevancia de educar la vida social y emocional de los niños.

Ahora bien, Goleman (1995) afirma que la manera más eficaz de que todos los niños obtengan las mejores lecciones del corazón es que éstas formen parte de la jornada escolar y de la vida familiar. Por esto, es fundamental el fomento de estrategias y habilidades emocionales desde la escuela, para ayudar a que los estudiantes controlen aquellas reacciones disruptivas que pueden presentarse en los espacios de aprendizaje y construyan emociones positivas; también para que puedan sacar el máximo provecho de sus procesos académicos, pues como lo afirman Ivcevic & Brackett, (2014, citados en Andrés et al., 2017, p. 80) “Cuando los niños experimentan emociones negativas focalizan su atención en la información emocional, y los recursos cognitivos no se destinan al procesamiento de la información educativa; si la información educativa no es atendida y procesada no puede ser memorizada”, por lo que la incapacidad de regulación emocional interfiere con el rendimiento académico y limita el desarrollo integral del estudiante. Es así, que la escuela debe asumir un papel activo en la formación emocional, pues ésta es tan fundamental como el dominio de los saberes académicos para un aprendizaje pleno y significativo.

No cabe duda de que el fortalecimiento en la educación emocional permite a los niños adquirir mayor confianza en sí mismos, mejora la autoestima para valorar positivamente sus logros y los de sus compañeros, permite tener una mayor motivación y capacidad para ser empático y prudente ante situaciones de conflictos en sus familias, siendo este el factor que más afecta emocionalmente el diario vivir. Pues aunque existen políticas establecidas que promueven una formación emocional en la práctica cotidiana, los docentes carecen de estrategias

pedagógicas para abordar esta problemática desde el aula, por lo que esta propuesta busca convertirse en una respuesta práctica y pertinente frente a las necesidades reales de las tres instituciones educativas focalizadas como se evidencia en los diarios de campo en donde se registraron situaciones de exclusión, agresividad, baja tolerancia a la frustración, falta de empatía, entre otras.

CAPÍTULO II: Marco de referencia

La educación emocional se ha vuelto un tema fundamental en el campo educativo, pues cada vez resulta más claro que aprender no depende únicamente de los conocimientos del currículo convencional, sino también de la manera en que las personas manejan y expresan sus emociones. En una sociedad diversa y cambiante, donde los vínculos humanos se vuelven cada vez más complejos, este enfoque se hace relevante porque ayuda a fortalecer habilidades como la empatía, la resiliencia, la autorregulación y la capacidad de convivir con otros de manera armónica. Incorporar esta apuesta en la escuela significa responder a una necesidad real: formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos cotidianos, comprender sus emociones y relacionarse con respeto y sentido solidario. De esta manera, la educación emocional se posiciona como un pilar de una enseñanza inclusiva y de calidad, en línea con lo que hoy demandan tanto las políticas educativas como la vida misma en comunidad.

Con el convencimiento de lo dicho, en esta investigación se hizo un ejercicio de revisión documental riguroso que permitiera consolidar una estrategia que contribuye a la formación de niños y niñas con habilidades emocionales profundamente arraigadas y sólidas. A continuación, se presentan los marcos de referencia desde los cuales se trató el problema identificado y se desarrolló la intervención dirigida a las instituciones focalizadas.

2.1. Marco conceptual

En seguida se presentan los conceptos básicos que fundamentan la presente investigación.

2.1.1 Emoción

Para comprender un poco el concepto se recurre a la raíz etimológica de la palabra, que fue expuesta por Bisquerra: (2000)

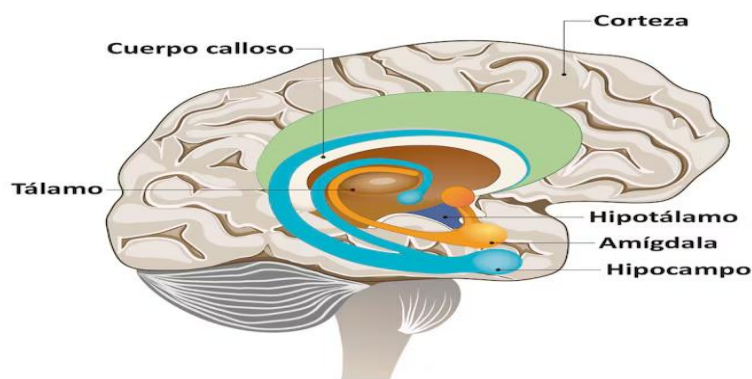
La palabra emoción proviene del latín *movere* (mover) con el prefijo *e*, que significa mover hacia fuera o sacar fuera de nosotros mismos (*ex-movere*). Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, la palabra motivación tiene la misma raíz latina, *movere* (p.68).

Por lo tanto, emoción y motivación están íntimamente relacionadas, convirtiendo la emoción en un estado complejo del organismo. La relación entre emoción y motivación es estrecha, ya que la emoción se vive de forma interna y la motivación impulsa a actuar de acuerdo con ese sentimiento. Por ejemplo, cuando una persona se siente feliz, esa emoción lo motiva a continuar con sus proyectos o planes, facilitando así el logro de sus metas.

De hecho, Bisquerra (2003) menciona que una emoción se genera cuando la información que perciben los sentidos llega a los centros emocionales del cerebro, específicamente al sistema límbico que está compuesto por varias partes incluyendo: el hipotálamo, la amígdala, el tálamo y el hipocampo, estos centros se encargan de regular las emociones y los sentimientos desencadenando una respuesta neurofisiológica. y funcionan a través de una red de conexiones neuronales que se activan cuando se experimenta una emoción. Para comprender mejor este aspecto y la manera en que se originan y procesan en el organismo las emociones es fundamental identificar el funcionamiento del sistema límbico. Este sistema cerebral interpreta las sensaciones, las transforma en emociones y envía una respuesta física. De esta manera, le da un sentido emocional a las experiencias que se viven a diario. La figura 2 muestra la estructura del sistema límbico como el conjunto de órganos encargados del procesamiento de las emociones, la memoria y la regulación de respuestas físicas.

Figura 2.

Estructura del sistema límbico



Nota. Tomado de “Neurociencias (9) sistema límbico” por Causarano Lisa

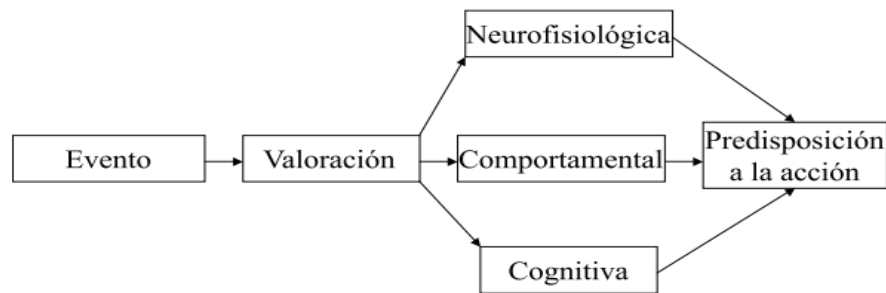
Cada parte del sistema límbico contribuye al procesamiento de las emociones, desde el hipocampo ubicado en la parte inferior del cerebro, cerca de la base en donde se forman y almacenan las memorias relacionadas con experiencias emocionales, aspecto que interviene en las reacciones similares en el futuro, por ejemplo, ayuda a recordar situaciones ligadas a emociones fuertes lo que más adelante influye en la resolución de problemas al encontrar situaciones parecidas.

El hipotálamo se ubica debajo del tálamo en el centro del cerebro y se encarga de controlar las funciones básicas como el sueño, el apetito, la temperatura corporal y la respuesta al estrés, por ejemplo, cuando algo produce miedo el hipotálamo manda señales al cuerpo mediante hormonas para preparar la reacción hasta la amígdala, que se encarga de reevaluar rápidamente una situación identificando si es peligrosa o segura, luego activa una respuesta automática dependiendo de la apreciación, por ejemplo, cuando se escucha un ruido repentino la mente lo interpreta y genera una respuesta de alerta o temor. Es así como el sistema límbico permite sentir emociones, aprender a partir de ellas, recordarlas y reaccionar de manera segura ante diferentes situaciones.

En este proceso, la motivación funciona como un impulso que lleva al logro de un objetivo. Dicho de otra forma, vivir una emoción pasa por varias etapas: primero sucede un evento y el cerebro evalúa en qué medida afecta el bienestar personal; luego, se genera una respuesta neurofisiológica y cognitiva que implica un comportamiento que predispone a la acción para actuar de acuerdo a reacciones voluntarias o involuntarias; finalmente, el neocórtex interpreta esa información permitiendo una comprensión de lo que está ocurriendo. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar como lo muestra la Figura 3.

Figura 3.

Concepto de emoción



Nota. Tomado de “Educación emocional y competencias básicas para la vida” por Bisquerra. 2003. p.12

De acuerdo con la Figura 3, Bisquerra (2003) afirma que “la emoción se genera en respuesta a un acontecimiento externo o interno, llevando a un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que prepara para dar una respuesta organizada” (p.12.). Es decir, las emociones no son solo respuestas internas, sino que también facilitan el interés y la energía necesarias para alcanzar metas.

El concepto de emoción ha sido abordado a lo largo del tiempo para desarrollar diferentes estrategias de bienestar para el ser humano, Ariza, M. (2016) afirma que “las emociones nos recuerdan el conjunto de normas y valores que regulan la vida cotidiana” (p.152). Para la autora el término emoción no se refiere únicamente a lo biológico, sino a un constructo social con dimensiones culturales y relacionales, en donde las emociones son respuestas ante las situaciones presentes a diario. La expresión de las emociones depende de cómo el sujeto se sitúa en el contexto en el que vive, todo proceso de pensamiento está asociado a la emoción e interfiere en las diferentes acciones de pensamiento generando actitudes evidenciadas en los comportamientos, específicamente cuando se presentan situaciones de intolerancia, rechazo, discriminación, entre otras, que generan reacciones violentas, causantes de agresión física afectando la sana convivencia de los estudiantes.

En el contexto de las instituciones educativas focalizadas, las emociones de los estudiantes se entrelazan con sus experiencias cotidianas: exclusión, desigualdad y frustración.

Estas condiciones sociales configuran un entorno emocional marcado por sentimientos como la ira, la vergüenza, el miedo, el temor, entre otras, los cuales, en muchos casos, se manifiestan a través de conductas agresivas, aislamiento o rechazo entre compañeros. Como señala Ariza, M. (2016) las emociones no son meras reacciones internas, sino construcciones que reflejan el entorno cultural y social del estudiante.

2.1.2. Inteligencia Emocional

El término inteligencia emocional fue introducido por autores como Solovey y Mayer (1990) quienes lo definieron como “la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Citado en Bisquerra. 2000 p. 176). Bisquerra en su obra: *Educación emocional y bienestar* recoge el concepto inicial junto a la propuesta de Goleman (1995) para ampliar su significado, en este sentido, incluye habilidades para motivarse, persistir frente a las frustraciones, controlar los impulsos, demorar gratificaciones, regular los estados de humor y desarrolla la empatía y la esperanza.

Goleman (1995) explica que, para ser emocionalmente inteligente, es necesario entender cómo manejar las emociones, tener automotivación, empatía, resiliencia, habilidades de comunicación, gestión de relaciones y un estilo personal adecuado. Las personas que poseen inteligencia emocional son capaces de conocer y manejar sus propios sentimientos, además de ser efectivos en la gestión de los sentimientos de los demás. Es importante destacar cómo aquellos que se conocen a sí mismos pueden controlar sus propias emociones, motivarse y utilizar la empatía para percibir, entender y aceptar las acciones de los demás, incluso si no están de acuerdo con ellas o tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En este contexto es crucial la formación y acompañamiento de la familia en los procesos de formación de los estudiantes, de allí parte la esencia del ser humano porque sus primeros aprendizajes son el fundamento para regular emociones y emprender acciones reparadoras, estableciendo, por ejemplo, canales de comunicación asertiva que fortalecen vínculos afectivos y evitan reacciones o respuestas violentas.

Uno de los factores con mayor incidencia en los casos de violencia escolar observados en las instituciones educativas focalizadas es la falta de empatía entendida no como una simple carencia moral sino como una dificultad para reconocer y valorar las emociones y perspectivas de otros. Esta limitación se manifiesta en conductas de exclusión, burlas, agresión verbal o física y rechazo hacia los compañeros. De igual modo, la precaria formación emocional no permite fortalecer lazos de comunicación, que son necesarios en la construcción de ambientes encaminados a la sana convivencia, por tal razón se evidencia la importancia de crear estrategias para fortalecer el manejo de las emociones y el saber vivir juntos. Al respecto Bisquerra (2003) presenta la inteligencia emocional como una de las habilidades para la vida, añadiendo que debería enseñarse en el sistema educativo con el fin de garantizar el bienestar personal y social del educando.

Conforme a este planteamiento, la empatía se considera una aptitud para lograr las competencias sociales, que según Bisquerra (2021) implica “la capacidad de percibir, inferir y compartir los sentimientos y emociones de otras personas [...]” (p. 253) .En este sentido, la empatía puede comprenderse como un proceso complejo que también se organiza desde el nivel cognitivo, para identificar, comprender y representar mentalmente la emoción, en el nivel afectivo desde la capacidad de razonar emocionalmente con el otro, es decir que transita de tener una autorregulación a finalmente el nivel de conducta o expresión, en donde la empatía se manifiesta a través de los comportamientos o actitudes.

2.1.3. Competencia emocional o socio-emocional

Las competencias emocionales se definen como la integración de conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes que permiten desenvolverse de manera eficaz e introspectiva en diferentes situaciones sociales, lo que permite establecer relaciones interpersonales saludables. Estas competencias se centran en el desarrollo personal y social del individuo, aspectos clave para comprender y expresar de manera adecuada las diferentes situaciones emocionales en sí mismos y en otros (Bisquerra 2003, p. 21)

Más adelante Bisquerra y Pérez (2007), aportan una conceptualización sobre las competencias emocionales agrupándolas en un conjunto de cinco bloques. La primera competencia hace referencia a la conciencia emocional, que implica identificar y nombrar las emociones en sí mismos y en los demás; luego aparece la regulación emocional, orientada a gestionar impulsos y reacciones desproporcionadas. La autonomía emocional promueve la confianza y la perseverancia mediante estrategias de autorregulación emocional. Las competencias sociales fomentan la empatía, el respeto y la cooperación en las interacciones diarias, finalmente las habilidades para la vida y el bienestar buscan desarrollar la resiliencia y adaptabilidad para enfrentar cambios y adversidades.

Las competencias emocionales permiten la construcción de sociedades colaborativas, empáticas y resilientes pues no solo son herramientas individuales de gestión emocional, sino que también influyen en las relaciones con el otro desde el respeto, la responsabilidad y la empatía. Es así como el desarrollo de éstas no debe convertirse en un aspecto individual, sino en una necesidad educativa que permita desde los primeros años contribuir de manera positiva en la formación de personas capaces de enfrentar los desafíos actuales para la construcción de una sociedad más resiliente.

Ahora bien, las competencias socioemocionales se proyectan socialmente teniendo en cuenta áreas como la conciencia y gestión emocional, la relación con el otro y la construcción de mejores relaciones con los demás permitiendo que las personas se conozcan mejor a sí mismas, manejen sus emociones, construyan mejores relaciones con el otro, tomen decisiones responsables, disminuyan la agresión, cumplan las metas propuestas y por ende aumenten su satisfacción con la vida (Mejía et.,al 2017). El desarrollo de las habilidades socio emocionales tiene un impacto en la calidad de vida de las personas pues el fomento de esta competencia permite el trabajo en equipo y la colaboración, contribuyendo a mejorar la satisfacción y la construcción de un ambiente positivo con proyección a la sociedad. Dentro del contexto escolar es fundamental integrar estrategias pedagógicas que permitan fomentar estas habilidades de manera explícita en espacios de aprendizaje significativo al implementar espacios de educación emocional permitiendo a los estudiantes identificar y nombrar sus emociones desarrollando la empatía, resolviendo conflictos de forma pacífica para tomar decisiones responsables. De esta

manera se pueden reducir las conductas agresivas o de exclusión creando un ambiente favorable en que se mejora el clima escolar y por ende el rendimiento académico de los estudiantes.

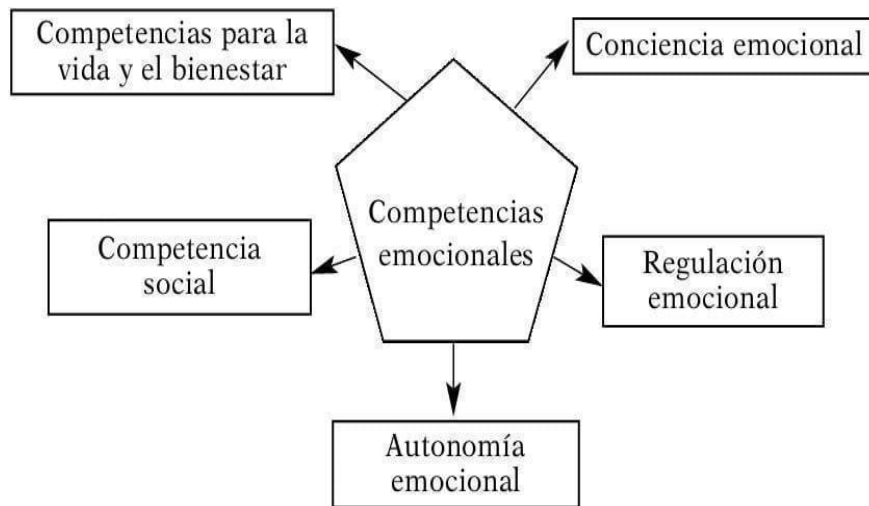
2.1.4. Educación Emocional

En términos de Bisquerra (2009) la educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de prepararla para enfrentar los desafíos de la vida. De esta manera, el autor afirma que el concepto de educación emocional es más amplio que el de inteligencia emocional, pues integra aportes de la neurociencia, de las investigaciones sobre la psicología positiva y el bienestar subjetivo, entre otros. A pesar de que este concepto se fundamenta en la inteligencia emocional, tiene un carácter integrador, abierto y flexible que permite la integración de nuevos avances.

Pérez & Filella (2019) hacen referencia a las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes fundamentales para comprender, expresar y regular de forma apropiada los acontecimientos en situaciones emocionales. Expertos como Bisquerra & Pérez (2007) hicieron una revisión de las principales propuestas de clasificación de las competencias emocionales y, a partir de ellas, establecieron un modelo propio (Figura 4), que las organiza en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Figura 4

Pentágono de competencias emocionales



Nota. tomado de “Competencias emocionales Bisquerra y Pérez” por Bisquerra. 2007. p.70

En la Figura 4, se observa el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), sobre las competencias emocionales en el que se establece una relación entre ellas, formando un pentágono que representa el equilibrio y la integración para el desarrollo emocional. Cada segmento del pentágono representa la conexión de las competencias que se expresan así: la primera es la conciencia emocional entendida como la capacidad de ser consciente de las propias emociones y las de los demás según el contexto. La segunda es la regulación emocional definida como la capacidad para manejar las emociones propias, siendo consciente de la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento. La tercera la autonomía emocional presentada como la capacidad para mantener el equilibrio y la toma de decisiones responsables además integra aspectos como autoestima, actitud positiva, responsabilidad personal y capacidad crítica frente a las normas sociales. La cuarta es la competencia social siendo la capacidad para mantener relaciones sanas con otras personas manteniendo una comunicación asertiva, confianza mutua y respeto. Finalmente, competencias para la vida y el bienestar, permiten afrontar los desafíos cotidianos con equilibrio, tomar de decisiones de manera equilibrada adaptándose para enfrentar cambios y adversidades de forma resiliente.

Por otro lado, Bisquerra, (2020) define las emociones positivas, como estados afectivos agradables que proporcionan bienestar; se dan cuando una persona experimenta un acontecimiento favorable relacionado con un objetivo personal, emociones como: la alegría, el amor, el entusiasmo, humor, felicidad, orgullo, alivio, esperanza, compasión, emociones estéticas e interés, entre otras, que no solo resultan placenteras, sino que cumplen la función del ser humano de activar la motivación y el comportamiento. Estas emociones también contribuyen a la educación emocional, pues se pueden identificar, expresar y cultivar de forma intencionada en la práctica educativa. A diferencia, las emociones negativas suelen darse de manera automática y requieren un trabajo que permita identificarlas y administrarlas de golpe. Cabe resaltar que todas las emociones son necesarias para adaptarse al entorno, en este sentido, se puede decir que el problema no es en sí mismo las emociones, sino lo que se hace con ellas o lo que se llama la regulación emocional.

Con todo lo anterior, Bisquerra (2019), menciona cómo desde el año 2000 la psicología positiva ha procurado definir las emociones en dos categorías: agradables o placenteras, es decir, las que proporcionan bienestar y otras son desagradables o displacenteras, porque producen malestar. Estas denominaciones han sido discutidas en el contexto de la psicología, pues parece arbitrario entender por positivo o negativo de acuerdo con el contexto. Se puede decir que para lograr el bienestar humano se deben incorporar las emociones positivas en los procesos educativos, pues estas favorecen el aprendizaje, la resiliencia, la motivación intrínseca, contribuyendo bases sólidas para el bienestar subjetivo a lo largo de la vida.

Las emociones positivas, como la alegría, el amor o el humor, no son meramente estados agradables pasajeros, sino que tienen funciones vitales en nuestra cognición, comportamiento social, salud y capacidad de afrontamiento, ya que el objetivo central de la educación emocional es formar emocionalmente a los estudiantes implica no solo enseñarles a manejar lo negativo, sino también a generar y disfrutar lo positivo como parte integral de su desarrollo.

En este sentido, desde los contextos educativos se establecen el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la educación emocional debe concebirse como un eje transversal en el currículo orientado al desarrollo integral, logrando las competencias que contribuyen al

fortalecimiento de la convivencia escolar, que promueve el reconocimiento de las emociones dentro del aula escolar.

De esta manera, tanto el PEI como las planeaciones del docente deben articular el componente académico con el emocional, garantizando procesos educativos más humanos, prácticos y significativos, así los espacios de aprendizaje se convierten en escenarios donde implementan diversas estrategias, como la actividad planteada en la sesión siete donde los estudiantes escuchan y meditan acerca del cuento de “Kai” siendo este un espacio de regulación emocional, asimismo se proponen juegos cooperativos de escucha, confianza y colaboración; el semáforo emocional en donde los estudiantes identifican y promueven espacios para regular las emociones en procesos de autorregulación.

2.1.5. Convivencia

En esta investigación es necesario retomar este concepto que será definido como la capacidad que tienen las personas para vivir con otras, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Carbajal y Fierro 2019 recogen diferentes conceptos teóricos sobre la convivencia escolar entre ellos el de Arancibia (2014) quien define la convivencia como “convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo” (Fierro y Carbajal, 2019, Tabla 1. p. 5).

Desde esta perspectiva, es fundamental retomar y precisar el concepto de convivencia escolar en el contexto real de la escuela, en donde además de compartir un mismo espacio se construyen relaciones cimentadas en el respeto y la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa; la convivencia también implica encuentros significativos en donde se desarrollen experiencias en la que todos se puedan expresar, escuchar y trabajar juntos a pesar de las diferentes opiniones, formas de pensar e interactuar donde la participación activa y la cooperación tengan una visión pluralista e inclusiva.

En Colombia la convivencia escolar, se entiende como la construcción de relaciones respetuosas, solidarias y responsables, tal como lo define el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) estas acciones son necesarias para vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Desde esta misma perspectiva en la ley 1620 del 2013 el

Gobierno Nacional reconoce que uno de los retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivir en los establecimientos educativos es definitivo para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida (p. 1).

La convivencia escolar se consolida bajo espacios de respeto mutuo, comunicación asertiva, resiliencia, empatía y disposición para resolver de forma pacífica los conflictos que puedan presentarse, pues no solo se trata de estar juntos en el mismo espacio sino de las relaciones que se forman a diario con los diferentes entes de la comunidad educativa. Por lo tanto, “la escuela debería ser un espacio en el que los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales, en el que aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas” (López et al., 2011. p 7).

Este concepto permite reflexionar acerca de la necesidad del hombre de vivir en sociedad y sobre todo de adaptarse a diferentes formas de pensamiento para aceptar al otro y convivir de tal forma que sus acciones no afecten a los demás, si esto último fuera lo verdaderamente esencial la violencia escolar no sería un factor de riesgo en los ambientes escolares y la escuela podría convertirse en un espacio de interacción social haciendo posible la coexistencia bajo el respeto, la equidad y solidaridad.

Ahora bien, la violencia escolar se refiere a todas las formas de violencia que existen en torno a las instituciones educativas, principalmente entre los educandos, docentes u otras personas que hacen parte de la comunidad educativa. Según la Unesco (2021), la violencia

escolar se define como el comportamiento que causa daño físico, psicológico o emocional y que interfiere con el derecho a la educación y el bienestar de los individuos. En su *Informe Mundial sobre la Violencia Escolar*, la Unesco señala que más de un 36% de los estudiantes se ve afectado, anualmente, por situaciones como riñas o agresiones físicas por parte de algún compañero; lo que quiere decir, que casi uno de cada tres estudiantes es agredido físicamente, al menos una vez al año. (p. 7)

Según lo expuesto por Bandura y Huston (1961)

Reportaron que la reacción agresiva es resultado de modelos adquiridos por experiencias directas e indirectas (familia, grupo, medios de comunicación). Este aprendizaje social de la violencia se transmite de manera intergeneracional mediante recompensas tangibles e intangibles, tales como la aprobación de los adultos, la reducción o el incremento de actos agresivos en contra y diversas autorrecompensas (como se cita en García, M. & Asencio, C. 2015, p 23).

De este modo, los niños, niñas y adolescentes pueden adquirir patrones de comportamiento a partir de lo que observan, por ejemplo, si un estudiante ve que otro compañero se beneficia utilizando la fuerza o siendo agresivo con sus compañeros puede llegar a pensar que este comportamiento es adecuado y tiende a imitarlo para obtener sus propios beneficios, así como menciona Bandura esto podría llamarse aprendizaje social por observación.

La escuela es un espacio fundamental para mejorar la convivencia escolar, en donde no solo se adquieren conocimientos, sino que también se aprende a compartir, a trabajar en equipo y a reconocer las diferencias que enriquecen a la sociedad. Así como lo señala Goleman (2006), “la inteligencia emocional es más que un conjunto de habilidades personales, es también un conjunto de habilidades interpersonales que nos permiten convivir y colaborar eficazmente con los demás” (p.35). Sin embargo, estas interacciones pueden verse afectadas por dinámicas de poder que influyen en la convivencia y aprendizaje así lo afirman Pacheco y Salazar: “La violencia está basada en la desigualdad y el abuso de poder, ya que apuntan a controlar,

manipular, imponer o dañar a otros” (como se cita en Díaz-Aguado, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 2008; Torrego, 2006, p. 112).

La violencia no siempre es evidente con golpes o insultos con palabras ofensivas. A veces se expresa con miradas excluyentes, en el silencio que ignora, la falta de empatía, una competencia desmedida por dejar atrás a quienes no pueden seguir el ritmo. En Colombia, cada vez se reconoce más la importancia que tienen las emociones en estos comportamientos, desde el bullying hasta la manera en que los estudiantes aprenden a regular sus emociones y a relacionarse con los demás. Pero como dice Álvarez (2020) “la escuela no es sólo un espacio de enseñanza académica, sino, que se legitima como un lugar que promueve actitudes y valores que llevan a construir una convivencia pacífica entre todas las personas” (p. 69). Por eso, más allá de hablar de violencia como algo que simplemente "ocurre", es urgente mirar cómo las mismas dinámicas dentro de los espacios educativos refuerzan o cambian estas realidades. Al final, la clave está en construir espacios donde todos sean aceptados y empáticos para una convivencia armónica.

Para entender un poco más acerca de la violencia escolar y las formas en que se presenta en el contexto educativo se hace énfasis en las concepciones de violencia escolar de autores como Camargo (1997) quien con su estudio de violencia escolar y violencia social define la violencia social como una transgresión estrecha de los derechos humanos caracterizada por la desvalorización de la vida, la delincuencia y los enfrentamientos armados. Es así como desde este punto de vista se observa la necesidad de abordar la problemática desde las condiciones sociales y reales de la población haciendo que esto influya de manera positiva en la vida de los educandos pues como lo menciona el autor, la violencia en el entorno escolar es un reflejo de los conflictos sociales que ocurren fuera de las aulas.

Desde otra perspectiva la convivencia escolar cuando se proyecta desde el respeto, la empatía, el reconocimiento de las emociones y la capacidad de escucha, se convierte en un elemento fundamental que permite el fortalecimiento de la integralidad de los estudiantes, pues se crean escenarios seguros en los que los estudiantes identifican sus emociones siendo capaces de ponerse en el lugar del otro para resolver conflictos que se presentan en la vida diaria. En otros ambientes, como el de la familia, la convivencia fortalece espacios de diálogo y

comunicación asertiva para establecer caminos en los que los estudiantes sean capaces de generar ambientes de inclusión, sana convivencia, equidad, justicia y paz.

En el caso de Colombia, se puede señalar cómo la prevalencia de la violencia social, vinculada al crimen y al narcotráfico, contribuye a invisibilizar las formas de violencia en el contexto escolar. En este sentido, Tello (2005) advierte que cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, su reconocimiento se dificulta lo que lleva a que sea normalizada para quienes la viven, pues el entorno escolar no es un espacio aislado de la realidad social, sino un reflejo de lo que sucede en el entorno familiar, comunitario y nacional. Las dinámicas que se presentan en la escuela tienen raíces en las experiencias previas de los estudiantes.

De acuerdo con García & Ascencio (2015) citados por Muñoz, Matallana y Lozano (2022) es importante reconocer que la violencia escolar se manifiesta de diversas maneras, desde agresiones físicas, hasta formas más sutiles como el hostigamiento, la exclusión y la manipulación social, estas dinámicas si no se abordan adecuadamente pueden perpetuar un entorno de inseguridad y miedo afectando la comunidad escolar. Los autores mencionan que este fenómeno debe abordarse mediante rutas y protocolos de alerta claves para mitigar los efectos de la violencia y fomentar una cultura de respeto y convivencia pacífica involucrando a toda la comunidad educativa con el fin de transformar las dinámicas escolares y generar espacios seguros para los estudiantes.

Soto & Trucco (2015) hacen referencia al concepto de violencia desde un punto de vista multidimensional, ya que se manifiesta en diversos ámbitos y espacios y afecta de distinta manera y con diversos tipos de consecuencias a los actores involucrados. Lo que Soto & Trucco (2015) mencionan significa que la violencia no se limita a un lugar o forma específica, sino que puede presentarse de forma física, psicológica y simbólica afectando el bienestar emocional de los estudiantes haciendo más difíciles su detección y abordaje. No obstante, son igualmente perjudiciales para el desempeño escolar, pues afectan el bienestar emocional del estudiante, generando baja autoestima, ansiedad y dificultades en la interacción social, influyendo en el clima escolar y el proceso de aprendizaje.

Las manifestaciones de violencia en el contexto educativo pueden ser muy diversas pues la violencia no solo afecta el bienestar físico y emocional de los estudiantes, es así como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) menciona que la violencia se puede clasificar teniendo en cuenta el impacto y su naturaleza. La UNESCO (2009) en la guía para docentes titulada: *Poner fin a la violencia en la escuela*, menciona cuatro formas principales de violencia presentes en el contexto escolar: el castigo físico y psicológico; la violencia sexual y por razones de género; la violencia externa y, finalmente, el acoso escolar.

De acuerdo con lo anterior, el castigo físico o corporal se entiende como toda acción que utiliza la fuerza física con la intención de causar cierto grado de dolor. Dentro del contexto escolar y definido por la guía anteriormente mencionada hace referencia a los golpes físicos (manotazos, bofetadas y palizas). Así como otras conductas como arañar, pellizcar, jalar del pelo u orejas, morder, producir quemaduras o forzar a consumir alimentos o ingerir sustancias perjudiciales.

Ahora bien, el castigo psicológico incluye otras formas de maltrato que, aunque no sean físicas resultan igualmente crueles como acciones de menosprecio, humillación, amenaza o ridiculización, estableciendo relaciones de poder y control que someten emocionalmente al niño(a). La UNICEF en el año 2017 mencionó cómo los niños que reciben disciplina violenta tienen un desarrollo socio emocional más débil y una probabilidad alta de que actúen de forma agresiva ante otros niños o adultos. Del mismo modo, Vallés Arándiga (2008) señala que “la ausencia de competencias emocionales está subyacente a las conductas agresivas y antisociales, constituyendo una fuente de problema en los centros escolares” (p.44) esta afirmación evidencia como la falta de competencias emocionales dificulta la regulación del comportamiento y por ende afecta hay una afectación escolar y personal educando.

En cuanto a la violencia de género esta puede presentarse de manera psicológica, física o sexual y se vincula con el desequilibrio de poder entre géneros. En este contexto la guía muestra cómo este tipo de violencia perpetúa las desigualdades entre hombres y mujeres consolidando los roles impuestos por la sociedad. En el contexto escolar también pueden existir casos de violencia sexual como la violación, acoso o explotación perpetuados por estudiantes, docentes o personal

escolar, pues como lo menciona la UNICEF (2016): la escuela es un reflejo de las dinámicas sociales y tiene el poder de transformar dicha problemática mediante una intervención oportuna y consciente.

Además de las formas de violencia mencionadas anteriormente también se reconoce la violencia externa como aquella que se produce fuera del medio escolar como consecuencia de las bandas, conflictos políticos, represión policial, violencia doméstica que se reproduce en la escuela, facilitando que los estudiantes agredan de manera física, psicológica o verbal aumentando la posesión de armas y/o amenazas. De este modo la Secretaría de Distrital de Educación de Bogotá 2022 señala cómo este tipo de violencia pasa desapercibida pues se normaliza al integrarse en la vida diaria. Lo que refuerza la necesidad apremiante de que las instituciones educativas aborden esta problemática para prevenir y actuar de forma oportuna evitando que este tipo de violencia se perpetúe en el entorno escolar.

Ahora bien, el acoso escolar ocurre cuando un estudiante en repetidas ocasiones es víctima de comportamientos agresivos causando daño físico o emocional. Generalmente incluye desequilibrios de poder incluyendo, burlas, apodos, ofensas o aislamiento social donde el acosador puede actuar solo o en grupo afectando al otro. por su parte Andrade, Salazar et al, (2021) en su libro sobre el acoso escolar, señalan cómo este se ha convertido en un grave problema para la salud pública en Colombia y como “algunos de los eventos presentados en las instituciones educativas no han sido atendidos integralmente, pues son juzgados como parte de las tensiones y agresiones normales entre pares, tendiendo naturalizar los abusos” (p.14).

Bajo este panorama, se observa la violencia escolar como un desafío significativo dentro de la comunidad educativa, lo que ha motivado a que diferentes investigaciones se enfoquen en su estudio, intentando comprender sus causas y proponer soluciones adecuadas al contexto. Al respecto Ortega (2010) señala que los casos de violencia afectan la convivencia escolar y genera múltiples consecuencias a quienes los experimentan, asimismo resalta la importancia de analizar y comprender los factores que propician la violencia escolar con el fin de implementar programas de intervención que promuevan la convivencia pacífica, inclusiva y respetuosa. En su obra: *La convivencia escolar ¿qué es y cómo abordarla?*, menciona cuatro factores que influyen en la violencia escolar, dichos factores son:

El primer factor hace referencia a la individualidad, desde las características personales del estudiante, como la dificultad para resolver conflictos, como la impulsividad, baja autoestima, y las dificultades para gestionar emociones. El segundo factor involucra el contexto familiar, pues las dinámicas disfuncionales en el hogar como la falta de apoyo emocional, la violencia intrafamiliar, la falta de una estructura familiar estable influyen negativamente en el comportamiento de los estudiantes, así como la falta de supervisión y modelos de comportamiento positivo puede generar en los educandos una percepción distorsionada del papel que desempeña las relaciones interpersonales en el contexto escolar y fuera de él.

En tercer lugar, el ambiente escolar, pues si existe un ambiente hostil, con ausencia de normas claras se favorecen conductas violentas en este entorno. Por último, el contexto social y cultural afecta significativamente las actitudes de los estudiantes en la escuela generando una desigualdad social y una normalización de la violencia escolar; por tal razón es necesario que se fortalezcan las acciones de los estudiantes cuando generan espacios de solidaridad y empatía, con gestos espontáneos como defender a un compañero cuando está siendo excluido o pedir disculpas después de haber tenido un conflicto y de esta manera construir ambientes escolares en donde todos se sientan valorados, escuchados con experiencias que los acercan a ser inteligentes emocionalmente.

Desde la perspectiva de Bisquerra et.,al (2013) La convivencia escolar va más allá de la ausencia del conflicto y se encamina bajo el marco del respeto y solidaridad. El autor señala citando a Arancibia (2014) como la violencia es el resultado de la ruptura de la convivencia y de ella se desencadenan diferentes formas de maltrato, además refuerza la idea de que la violencia no siempre se hace evidente pues muchas veces se presenta de manera silenciosa afectando la salud emocional del estudiante. Bisquerra desde su enfoque de educación emocional propone que la violencia y acoso escolar puede prevenirse si la escuela se centra en fortalecer las habilidades emocionales de los niños para el fomento de las relaciones sanas entre pares.

2.2. Marco legal

En el marco legal de la presente investigación se va analizar la fundamentación jurídica de la convivencia escolar en instituciones educativas a nivel internacional y nacional que destaca la importancia de la formación integral y bienestar emocional de los estudiantes. Para ello se abordan diferentes perspectivas y estudios acerca de la convivencia y la resolución de conflictos en el ámbito escolar. En este sentido, se toman como referencia los aportes de Aguirre y Pabón (2018), quienes enfatizan en el papel de la legislación en la construcción de ambientes educativos seguros e inclusivos.

La Constitución de 1991 resignificó la sociedad colombiana en el marco del derecho para concebir un país más justo, equitativo, pluralista y participativo, fundamentado a su vez, en la apertura sociopolítica, el fortalecimiento de los mecanismos de participación y el principio de soberanía nacional. Así, heterogéneos movimientos políticos y sociales se organizaron para defender sus necesidades y conveniencias desde disímiles terrenos públicos (p. 2)

La Constitución Política de Colombia ha establecido la necesidad de promover los valores democráticos y socioemocionales como mecanismos que den la equidad en las diferentes organizaciones es así que dicha ley establece en su artículo 44 la protección de los derechos de los niños, incluyendo la educación y el bienestar y en el artículo 67 el derecho a la educación y su responsabilidad de una formación integral a lo cual la convivencia escolar se fundamenta desde un factor en la calidad educativa no desde una mirada en contenidos sino al desarrollo integral que requiere el estudiante.

Por ende, Colombia ha implementado políticas que se enfatizan en la convivencia escolar y el desarrollo de las competencias establecidas en Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 el cual busca desarrollar los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía en la convivencia escolar tal como se expone en el artículo 87 de la Ley 115 de 1994, que ha buscado llevar a las instituciones instrumentos que logren el cumplimiento de los principios de la presente ley así:

El manual de convivencia define los derechos y obligaciones de los estudiantes y de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y condiciones de interacción y convivencia entre los mismos y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento del mismo. Es una herramienta construida, evaluada y ajustada por la comunidad educativa, con la participación activa de los estudiantes y padres de familia, de obligatorio cumplimiento en los establecimientos educativos públicos y privados y es un componente esencial del proyecto educativo institucional (p. 15).

En consecuencia, los manuales de convivencia escolar buscan responder al objetivo de la presente ley que promueve el cumplimiento de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar. Uno de los pilares de la ley general de educación es la autonomía, las instituciones educativas establecen procesos de certificación, autoevaluación, actualización asociada en el clima escolar y la implementación de `proyectos educativos en las diferentes disciplinas establecidas desde Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 en el artículo 15, 4 objetivo. Como la necesidad de que las instituciones promuevan este seguimiento y control en la convivencia escolar dando así la integración de los comités de convivencia escolar a nivel nacional, territorial y escolar

Si bien Colombia es un país que no ha dejado de lado esta temática, algunos países de Latinoamérica han abordado la convivencia escolar desde diferentes enfoques, orientados al desarrollo del estudiante de forma social y al cumplimiento de las competencias necesarias para vivir en comunidad. En este sentido se pueden identificar algunas políticas que se implementan de acuerdo a la investigación planteada por Leyton-Leyton (2020) en el artículo: *Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)*:

Según el autor, varios países de Latinoamérica han dado relevancia al tema de la convivencia escolar. En Colombia se ha puesto énfasis a través de la promoción del desarrollo de competencias, en México se ha impulsado lo cívico desde diferentes programas, en Argentina han existido políticas que apuntan a diferentes ámbitos de la convivencia escolar, tales como la mediación y la inclusión democrática, en Chile existe

una Política de Convivencia Escolar desde el año 2002, que ha sido actualizada en dos ocasiones y en países tales como Brasil, El Salvador y Perú se han promovido activamente programas nacionales para abordar temáticas de violencia escolar. (Leyton-Leyton, 2020, s.p).

Los países que han impulsado el seguimiento de la violencia escolar como un problema no solo reconocen sus implicaciones nacionales, sino que sus políticas impulsan el fomento de las rutas de atención integral para la convivencia escolar tal como se implementa en Colombia desde la Ley 1620 del 15 de marzo del 2013 donde se indica la ruta para fortalecer las estrategias para prevenir la deserción escolar, causada por la violencia escolar presentadas frecuentemente en este ámbito. La Guía 49 “*Guías Pedagógicas para la convivencia escolar*” creada por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de apoyar a los establecimientos educativos para la revisión y fortalecimiento de estrategias en pro del mejoramiento de la convivencia y violencia escolar; otro importante referente aportado por la Secretaría de Educación Nacional es la Guía 6 que fundamenta los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas permitiendo a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos.

Además a través de la Ley 1732 por la cual se reglamenta la Cátedra de la Paz y el Decreto 1038 por el cual se reglamenta esta ley, cuyo fin es garantizar una cultura de paz en Colombia y estableciéndola como obligatoria en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente, con el fin de implementarla de forma articulada con otras instancias definidas como: el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Ley 1620 de 2013), cuyo objetivo es: “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (p. 1)

Ahora bien, la Ley 2383 de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar,

primaria, básica y media en Colombia, decretada bajo el marco del desarrollo integral como un conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades que una persona puede aprender y desarrollar en contextos sociales con el fin de favorecer la salud mental y física, además de los mecanismos de sana convivencia. Su función básica se relaciona estrechamente con el artículo 8 de la Ley 1620 del 2013 que pretende definir, garantizar, promover y coordinar estrategias que fomenten la reflexión sobre educación Socioemocional en el marco del Comité Nacional de Convivencia Escolar.

Finalmente, la ley 2491 del 23 de julio de 2025 busca “garantizar la incorporación del componente socioemocional a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el fortalecimiento de las habilidades de este componente en la comunidad educativa” (p. 1) La ley orienta de manera transversal la articulación del componente socioemocional para el diseño metodológico de guías, planes, protocolos y equipos en pro de una cultura de autocuidado y prevención en salud mental. Además, señala la importancia de la formación docente, la evaluación periódica y la articulación con los servicios de salud.

2.3. Antecedentes

El análisis de antecedentes sobre violencia permite comprender la magnitud del problema y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva lineal a través del análisis de investigaciones previas, argumentando la relación existente entre otros aspectos investigativos como las competencias emocionales propuestas por Bisquerra como ejes transversales en la construcción de la estrategia pedagógica que busca fortalecer la inteligencia emocional para el saber vivir juntos. La exploración de casos a nivel nacional e internacional, busca profundizar en los factores asociados a esta problemática y conocer las estrategias implementadas para su mitigación.

Es importante destacar que los estudiantes en el entorno escolar están expuestos a diversas situaciones donde generan experiencias de aprendizaje para la vida, pues la mayor parte de su tiempo conviven con otras personas que piensan y actúan de manera diferente y de acuerdo a sus convicciones, las cuales proyectan en sus acciones tratos asociados también al contexto familiar con una incidencia en el colegio, por tal razón se presentan conflictos asociados a la

violencia familiar, rechazo, baja autoestima, entre otras, siendo parte de comportamientos y acciones discriminatorias causando afectaciones a la integridad física y psicológica.

De acuerdo con esta realidad, diferentes exploraciones en Colombia han investigado sobre cómo los imaginarios socio económicos, de género y relaciones de poder influyen en la profundización de las dinámicas de violencia escolar. Particularmente en la vereda Belén, del municipio de Isnos Huila, Guzmán, Campos-Caicedo y Ortega (2020), en su artículo de investigación titulado: *“imaginarios sociales sobre la violencia de género de los habitantes de la comunidad rural del departamento del Huila”* examinaron cómo la violencia de género está estrechamente arraigada en los imaginarios sociales afectando directamente la convivencia en el entorno educativo y en las comunidades, además de mencionar cómo los roles tradicionales de género contribuyen manteniendo la violencia y discriminación especialmente en las zonas rurales del país.

Así mismo, se hace pertinente incluir el artículo de Acosta (2018) titulado: *“Imaginarios sociales de violencia de género y su influencia en la participación pública y política de las mujeres”* en él se aborda una realidad inmersa en los paradigmas patriarcales y se analizan los imaginarios sociales relacionados con la violencia de género y su influencia en la participación pública y política de las mujeres en Colombia.

De esta manera, destaca cómo las representaciones culturales de género afectan las dinámicas de convivencia en contextos sociales incluidos las instituciones educativas donde se perpetúan estereotipos y roles tradicionales de género que contribuyen a la discriminación en particular en contextos rurales del país, evidenciado en la persistencia de actitudes que promueven la diferenciación constante entre lo “masculino” y lo “femenino” como en el caso descrito en el diario de campo cuando los niños afirman que la cancha de fútbol es solo para los hombres, con actitudes de rechazo hacia las niñas; estas practicas suelen normalizarse en los contextos sociales donde se le asignan tareas a las niñas de limpieza o cuidado, mientras se motiva a los niños a otras actividades más técnicas como ayudar con los trabajos más exigentes en fuerza y competencia, acciones que en muchas ocasiones se convierten en costumbres

generando un clima de desigualdad en el que se limitan las oportunidades de participación equitativa afectando la autoestima de los estudiantes.

Al abordar el tema de imaginarios sociales de violencia de género dentro de las aulas de clase es necesario tomar conciencia de la influencia de la familia en la formación de los estudiantes, pues del trato y el ejemplo que reciben en casa y el contexto en el que conviven depende la empatía y la resiliencia para enfrentar las diferencias, pues en este contexto investigativo ha sido constante la influencia y dominio del padre de familia en el grupo familiar y los casos de violencia intrafamiliar por diferentes adicciones como el alcohol indicadores de la falta de regulación emocional que genera conflictos escolares. tal como lo señala el informe mundial sobre la violencia y salud (OMS, 2002)

... los factores que contribuyen a la violencia juvenil abarcan todos los niveles del modelo ecológico, y entre ellos destacan haber sufrido castigos físicos severos o presenciado actos de violencia en el hogar, la falta de supervisión y vigilancia por parte de los padres (p. 16).

Lo cual subraya la importancia de comprender el entorno familiar como un determinante clave en el desarrollo de comportamientos violentos o empáticos en los estudiantes. De esta manera, es indispensable la implementación de estrategias para fortalecer la educación emocional en aras de fomentar cambios en el clima escolar como lo señala Pérez y Gómez (2021) en su artículo de investigación: *“Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria”* con el objetivo de promover habilidades socioemocionales que integren valores humanos, relaciones positivas, dejando de lado actitudes negativas como la competitividad. Las principales conclusiones de este artículo muestran mejoras significativas en la regulación de emociones, relaciones interpersonales y manejo del estrés. Esta experiencia concluye con la importancia de la estructuración y aplicación de programas de educación emocional contextualizada que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes reduciendo los conflictos y por ende su bienestar personal y social.

En esta misma línea, el artículo de investigación titulado “*La educación emocional en el aula y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes*” escrito por Calderón Sánchez et al. (2023) destaca el impacto positivo de la educación emocional y su trascendencia en la convivencia escolar. La investigación muestra como resultado que los estudiantes al recibir educación emocional suelen tener un mayor bienestar y adquieren la capacidad de sobrellevar el estrés y las emociones negativas dentro y fuera del aula, además una mejora en la comunicación y resolución de conflictos, lo que permite reducir acciones violentas en el aula y por ende fomentar relaciones interpersonales saludables.

Pérez & Filella (2019) en su artículo titulado: “*Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes*” destacan el énfasis de la educación emocional en la interacción de la persona y del ambiente, atribuyendo a este aprendizaje el fortalecimiento de habilidades como la empatía, automotivación, regulación emocional, control de la ira y desarrollo del sentido del humor en la preparación para la vida. Los autores mencionan que cuando un estudiante aprende a reconocer sus emociones y las de los demás pueden interactuar de manera respetuosa promoviendo una cultura escolar basada en el respeto y el buen trato. Por tal razón, los autores proponen una estrategia metodológica a partir de la innovación educativa con algunas orientaciones curriculares desde la infancia hasta la adolescencia intentando facilitar orientaciones pedagógicas, pues consideran que al integrar la educación emocional en el currículo puede fortalecer la convivencia y la formación ciudadana.

Teniendo en cuenta los aportes mencionados se establece una relación directa entre estos antecedentes y la estructura de la investigación al determinar que la educación emocional es esencial en el fortalecimiento de la capacidad para convivir en diferentes contextos sociales y cómo mediante el desarrollo de diferentes actividades encaminadas al fortalecimiento de la inteligencia se logran crear espacios de reflexión y adquisición de una serie de herramientas que ayudan a controlar las emociones en situaciones de conflicto, promoviendo ambientes en los que se fortalecen vínculos afectivos que son parte fundamental de la convivencia escolar para aprender a vivir juntos.

Oliveros (2018) en su artículo: “*La inteligencia emocional desde la perspectiva de Bisquerra*” aborda este concepto mediante una investigación documental de tipo expositivo analizando ideas centrales de Bisquerra y las competencias de la emocionalidad, según su análisis afirma que una buena práctica y desarrollo de esta inteligencia permite que la persona amplíe y mejore su calidad de vida, pues en la medida en que identifique, comprenda, maneje y regule sus propias emociones tendrá una visión más positiva del mundo y sus actuaciones sociales fluirán de manera exitosa, pues como lo dice Bisquerra la meta es actuar de forma inteligente a nivel emocional para trascender.

Martínez Sánchez (2018) en su artículo “*Competencias emocionales y rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria*” presenta un estudio del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y la necesidad de profundizar en la influencia de la educación emocional para el rendimiento escolar de los estudiantes. A través del análisis cuantitativo realizado en tres grupos de educación primaria evidencia que los estudiantes con mayor habilidad emocional tienen un mejor rendimiento escolar y menor estado de ansiedad, en este mismo contexto resalta la importancia de trabajar las competencias emocionales en pro de ambientes escolares más colaborativos mejorando las relaciones entre docentes y estudiantes. También afirma que la integración de la educación emocional en el currículo educativo potencia el aprendizaje y favorece la convivencia logrando un bienestar colectivo.

Ahora bien, la tesis de maestría de Rey y Vegoya (2023) sobre “*la caracterización de imaginarios e interpretación de discursos sobre violencia*” destaca la importancia de escuchar las voces de los niños en investigaciones relacionadas con este tema, pues para la autora los niños tienden a identificar y verbalizar más fácil las formas de violencia, pues no solo se fijan en agresiones físicas evidentes, sino también en formas de violencia más sutiles que se perpetúan en imaginarios sociales afectando a los niños en diferentes ámbitos. De esta manera, la violencia escolar no solo es producto de agresiones físicas, sino que también se ve inmersa en imaginarios socioeconómicos, de género y poder naturalizados en la sociedad.

En este ámbito en el que se destaca la importancia de la integración de la educación emocional con el currículo educativo y en el que se describe la influencia de la violencia escolar

en diferentes espacios de formación, es fundamental promover actividades que fortalezcan la inteligencia emocional en los estudiantes como una estrategia pedagógica hacia una transformación de las situaciones de conflicto que afectan la convivencia escolar, respondiendo así a la necesidad de construir prácticas significativas para los estudiantes para mejorar acciones negativas que no permiten una sana convivencia.

Así mismo, el ambiente familiar se reconoce como un factor muy importante en la convivencia escolar. Bohórquez Olaya (2022) en su tesis de maestría titulada: *“la influencia del ambiente familiar en la convivencia escolar de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa la independencia en el municipio de Sogamoso Boyacá”*, analizó cómo las dinámicas familiares impactan en el ámbito educativo y la relación de los estudiantes dentro del mismo. Combinó encuestas, escalas evaluativas y entrevistas encontrando que el entorno familiar afecta directamente en las relaciones entre los estudiantes por esto menciona la importancia de trabajar en las relaciones familiares para mejorar el ambiente escolar.

Osorio González (2023) presenta en su tesis de maestría titulada: *“Estrategias de educación emocional, para favorecer la convivencia sana, en alumnos de segundo grado de educación primaria”* como uno de los problemas más recurrentes en la escuela es la convivencia escolar, pues son frecuentes los conflictos entre compañeros centrados en la falta de regulación emocional, empatía y estrategias para la resolución pacífica de conflictos. De acuerdo con esta problemática establecieron una estrategia enfocada a fortalecer la educación emocional a través de dramatizaciones, juegos cooperativos, lecturas reflexivas y actividades de autoconocimiento emocional con el fin de incidir positivamente en las relaciones interpersonales de los estudiantes formando personas integrales, los resultados de esta investigación. Los resultados mostraron que incluir la educación emocional en el currículum favorece positivamente las relaciones interpersonales reduciendo notoriamente la conflictividad en el aula.

López (2023) En su trabajo de investigación: *“La I.E para la eficacia de la enseñanza aprendizaje de una institución de educación superior, en Bogotá, Colombia”* muestra cómo la integración de la inteligencia emocional influye de manera positiva en el rendimiento escolar y convivencia como una necesidad educativa fundamental para la formación integral del estudiante

en donde se fortalece la capacidad para reconocer y gestionar sus propias emociones y las de los demás mejorando la convivencia escolar, el rendimiento académico y la resiliencia para tomar decisiones responsables. Este estudio se desarrolló bajo la línea de investigación cualitativa mediante el estudio de caso, lo que le permitió explorar la percepción de la educación emocional gracias a la autoevaluación 360° una estrategia de evaluación de Rafael Bisquerra, Francesc Martínez, Meritxell soler y Nuria Pérez, en la que el autor concluyó que las competencias emocionales inciden directamente en la motivación, la permanencia en la educación superior y la gestión del estrés académico, propiciando un entorno escolar armonioso.

CAPÍTULO III: Metodología

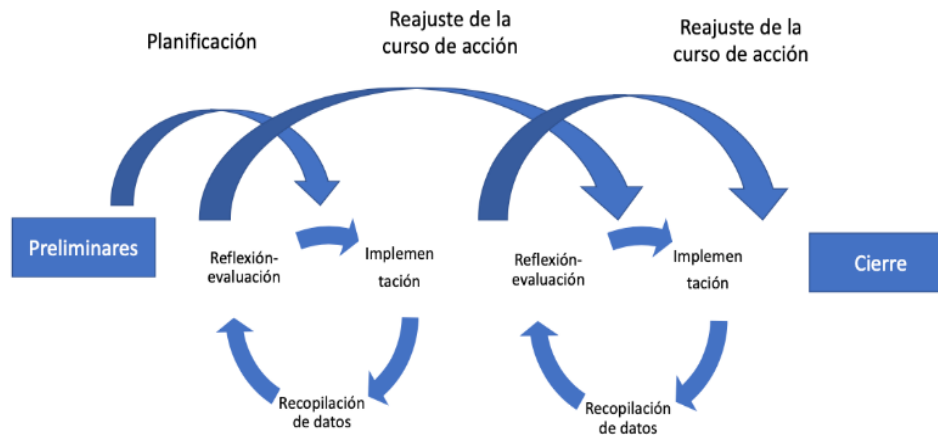
La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, pues conduce a la reflexión para comprender e interpretar las experiencias de la realidad educativa en cuanto a los imaginarios de violencia escolar (socioeconómicos, de género y de poder) que fueron observados en las instituciones educativas focalizadas a partir de un análisis cualitativo que incluyó: la observación directa de los estudiantes en su ambiente natural de aprendizaje, el registro de estas observaciones en diarios de campo y el diligenciamiento de una lista de chequeo a partir de los registros logrados.

Teniendo en cuenta esta problemática, se propone que en el marco de esta investigación se diseñe e implemente una estrategia pedagógica orientada a mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas, a saber: Colegio Moderno Santo Ángel y Colegio Bilingüe Campestre Principado de Mónaco ubicados en el departamento de Cundinamarca al igual que en la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome del departamento de Boyacá desde la educación emocional, respondiendo a la pregunta de investigación: ¿De qué manera contribuye el desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta de forma explícita, competencias emocionales, en la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas?

El diseño de esta investigación es investigación-acción, ya que se pretende generar una mejora a través de una indagación disciplinada de la población e intervenir mediante la implementación y evaluación de estrategias de regulación emocional para mejorar la convivencia escolar, por ello el estudio busca responder a las fases de la investigación acción; como lo expone Jiménez-Becerra, (2020) la investigación sigue una espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, siendo estas sus fases metodológicas esta propuesta por espiral de ciclos ha generado un análisis de las etapas de la investigación acción para dar cumplimiento a los objetivos propuestos tal como se presenta en la Figura 5.

Figura 5

Ciclos de la investigación-acción



Nota. Tomado de Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. p. 32

La investigación acción se desarrolla en cuatro ciclos con una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, estos ciclos se componen con 4 fases, que permiten un proceso autorreflexivo de conocimiento y de acción. En esta tesis, la primera fase de dichos ciclos es la planificación, articulada con el diagnóstico como un proceso cualitativo participativo en la triangulación de los datos obtenidos a través de los diarios de campo donde se registraron de forma narrativa y sistemática las observaciones directas de conflictos y comportamientos emocionales, el árbol de problemas que permite visualizar y analizar las causas profundas del conflicto escolar y la lista de chequeo que facilitó cuantificar la frecuencia de conductas, lo que permitió la visualización de la problemática de los contextos observados. Se identificaron situaciones relacionadas a imaginarios socioeconómicos, de género y poder, evidenciando cómo afecta la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes.

Por ejemplo, en una jornada de clase en la Institución educativa Colegio Moderno Santo Ángel llamada a continuación número 1, específicamente en el grado tercero un estudiante mostró frustración al no poder realizar el nudo de su corbata desencadenando una reacción emocional hacia una compañera que intentaba ayudarlo (diario de campo, 15 de octubre de 2024). Este episodio refleja cómo los imaginarios socioeconómicos como la expectativa de “ser grande y

defenderse solo” pueden generar tensiones y dinámicas de exclusión escolar, por otro lado, la situación observada con el mismo grado en la Institución educativa Técnica Jaime Campos Jácome llamada de ahora en adelante la número 2, un estudiante reaccionó de forma agresiva al ser empujado durante el almuerzo, arrojando su jugo sobre un compañero involucrado (Diario de campo 18 de octubre de 2024).

Este tipo de comportamiento evidencia la necesidad de implementar estrategias que fomenten la tolerancia a la frustración y el manejo adecuado de las emociones. Por último, la situación observada en la institución número 2 el día 21 de octubre del 2024 durante una actividad de arte, una estudiante se frustró al encontrar su trabajo rayado por un compañero provocando una reacción emocional intensa y la decisión de abandonar la clase, es así como se evidencia la importancia de fortalecer no solo la regulación emocional sino la capacidad del estudiante para resolver conflictos y transformar las dinámicas de violencia en el entorno escolar; estas son algunas de las situaciones destacadas, dentro de otras que se presentan anexas en el diario de campo.

La segunda fase de la investigación acción corresponde al diseño de estrategias pedagógicas para abordar la problemática identificada en el diagnóstico, en las que se elaboran sesiones pedagógicas con actividades que se generaron a partir del análisis reflexivo de los diarios de campo (Anexo 1 "diarios de campo de diagnóstico") y de la lista de chequeo aplicada durante la fase diagnóstica, que permitieron identificar las principales manifestaciones de violencia escolar, como la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad y la falta de empatía. A partir de estos hallazgos se diseñó una estrategia pedagógica estructurada en ocho guías didácticas, fundamentadas en el modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra (2007), con el propósito de fortalecer la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Las actividades fueron diseñadas bajo la metodología de educación emocional experiencial, promoviendo el “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” propuestos por la UNESCO, por ejemplo:

1. “Superando desafíos: aprendo a manejar mis emociones” fortalecimiento de la autorregulación y control emocional ante la frustración.
2. “Ubico mi emoción: entendiendo y respetando a los demás” identificación y comprensión de emociones propias y ajenas para promover la empatía.
3. “Habilidades sociales en acción: comunicación, paz y colaboración” desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo cooperativo.
4. “Lo que siento y lo que valgo: más allá de lo que tengo” fortalecimiento de la autoconciencia emocional.
5. “Súper resilientes: aprendiendo a superar desafíos” fortalecimiento de la resiliencia y la tolerancia a la frustración.
6. “Conciencia social: construyendo un mundo mejor juntos” reflexión sobre la convivencia, respeto y corresponsabilidad social.
7. “Bienestar emocional: aprendiendo a cuidar mi mundo interior” autocuidado y equilibrio emocional.
8. “Inteligencia emocional en acción: adaptabilidad y motivación” proyección de la competencia emocional en la vida cotidiana y escolar

Así mismo, desde la observación en las instituciones educativas, el análisis de los resultados obtenidos en los diarios de campo y lista de chequeo desde diferentes fundamentos teóricos y metodológicos que permitieron una visión general de las situaciones expuestas, proporcionando un insumo clave para el análisis reflexivo, en donde se toma la propuesta de desarrollo de las competencias emocionales según Bisquerra, quien considera que estas son un conjunto de capacidades que le permite a la persona gestionar sus emociones de manera efectiva, desde una revisión sistemática documental, en donde se fortalece la creación de la estrategia que busque dar respuesta al tercer objetivo específico “Diseñar una estrategia pedagógica que enseñe las competencias emocionales de forma explícita.” para mejorar la convivencia y el desarrollo integral dentro del entorno escolar.

El diseño de las guías pedagógicas está fundamentado en un análisis comparativo de las tres instituciones focalizadas, aclarando que aunque cada una presenta particularidades contextuales diferentes, el diagnóstico evidenció problemáticas comunes en la convivencia

escolar, como la baja autorregulación emocional, la limitada tolerancia a la frustración y la escasa empatía, entre otras que se muestran en la malla de la estrategia. A partir de estas coincidencias, se definió una estrategia pedagógica en la que se determinaron las áreas priorizadas orientadas al fortalecimiento de competencias emocionales universales (Bisquerra, 2007; Goleman, 1995). Las sesiones, más que un instrumento genérico, se concibieron como un marco flexible sustentado en cinco competencias emocionales, lo que permite su adaptación a las particularidades de cada institución sin perder coherencia conceptual ni metodológica.

En la etapa de pilotaje o implementación de la estrategia se tiene en cuenta el análisis de los diarios de campo identificando las principales habilidades de regulación emocional a fortalecer, de esta manera se creará una rúbrica que permite clasificar las situaciones observadas y priorizar las más apremiantes según el contexto escolar. En la rúbrica (Tabla 1) se incluye la información documentada y registrada en el diario de campo, en la que se evidencia la habilidad que requiere fortalecimiento de acuerdo con la revisión sistemática de los datos recolectados y que orienta la intervención educativa hacia las necesidades específicas de los grupos.

Tabla 1.

Rúbrica de competencias organización estrategia emocional

SITUACIÓN OBSERVADA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	HABILIDAD QUE REQUIERE FORTALECIMIENTO	ÁREA DE PRIORIZACIÓN	ÁREA PRIORIZADA
Estudiante frustrado por no poder hacer el nudo de corbata y rechaza ayuda	Colegio Moderno Santo Ángel	Regulación emocional, aceptación de ayuda	Regulación Emocional	Autorregulación Emocional

Fuente: Producción propia

El desarrollo de estas habilidades de fortalecimiento se orientan bajo el enfoque de Bisquerra (2007), quien resalta la importancia de la gestión de las competencias emocionales para mejorar la convivencia interpersonal, pues según el autor las competencias emocionales son

aspectos clave en la ciudadanía efectiva y responsable que potencia las habilidades de afrontamiento a la circunstancia de la vida generando mayor posibilidad de éxito, de esta manera el autor agrupa las habilidades en cinco bloques así: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar; las cuales se organizan en una estrategia que contiene una serie de actividades para ser implementadas en las aulas escolares con los estudiantes de grado cuarto observando su efectividad en la mejora de la convivencia escolar.

A partir de la observación y análisis de las sesiones aplicadas, se evalúa la estrategia pedagógica de forma sistemática lo que permite identificar los logros y dificultades que requieren atención. La evaluación sistemática de la estrategia pedagógica se desarrolla dentro del ciclo reflexivo de la investigación-acción (planificación, acción, observación y reflexión), garantizando un seguimiento continuo y estructurado de las sesiones aplicadas. Este proceso permite valorar el impacto de la educación emocional en la convivencia escolar y ajustar la intervención conforme a la evidencia recolectada en los diarios de campo y en la triangulación de datos que incluirá la percepción de los estudiantes, el análisis reflexivo de las rúbricas de evaluación incluidas en cada guía y la contraposición con los referentes teóricos y documentales donde los docentes, estudiantes y orientadores contribuyeron al análisis de los resultados información que se observa en el capítulo V (Resultados y evaluación), en el que se evidencian los progresos alcanzados en la regulación emocional, la convivencia y la empatía escolar.

A partir de estos hallazgos, se realizaron ajustes a la propuesta inicial para optimizar su impacto, permitiendo una intervención efectiva y ajustada a las necesidades del entorno. Entre los ajustes se considerarán el uso de las rúbricas de evaluación en cada sesión como herramienta para evidenciar el progreso de los estudiantes, así como la incorporación de una autoevaluación al finalizar cada actividad. Con ayuda de estos de estos elementos se promueve el fortalecimiento de la autorregulación emocional y una mayor conciencia sobre el desarrollo personal y grupal para el saber vivir juntos. Cabe resaltar que tanto la autoevaluación y la rúbrica se hicieron visibles mediante un lenguaje sencillo y con ejemplos concretos (cómo puedo mejorar, lo hice bien o descripciones como usa el semáforo emocional para calmarse) esto elementos permitieron guiar los progresos para que los estudiantes logran comprender los conceptos.

CAPÍTULO IV: La educación emocional para el saber vivir juntos

La educación emocional ha surgido en los últimos años en respuesta al reconocimiento del desarrollo integral del ser humano pues este no puede reducirse únicamente a lo cognitivo. Las emociones son procesos fundamentales en la vida e influyen considerablemente en la adaptación, las relaciones sociales, la comunicación y la capacidad de resiliencia en el entorno. Aunque tradicionalmente en el contexto educativo se priorizan los procesos académicos, esta investigación evidenció situaciones críticas en las instituciones educativas focalizadas como: la baja tolerancia a la frustración, la falta de empatía hacia el compañero, la dificultad para manejar impulsos, así como la ausencia de herramientas para resolver conflictos de manera pacífica, esto tienen un impacto directo en la convivencia y repercute negativamente en su proceso de aprendizaje. Ante esta problemática surgió la necesidad de implementar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de competencias emocionales como: la autorregulación, la empatía y el manejo de conflictos con el fin de contribuir a la mejora de la convivencia de los grupos mencionados, reduciendo comportamientos violentos que se presentan en el aula.

En la fundamentación de esta estrategia fue necesaria una revisión teórica de diferentes autores, la cual permitió profundizar en aspectos relevantes sobre la educación emocional. Daniel Goleman (1995) retoma lo planteado por Salovey y Mayer (1990) para definir la inteligencia emocional como “una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos para una buena y creativa adaptación social” (p. 55). La perspectiva de estos autores aporta elementos importantes al reconocimiento de las emociones en todo acto humano, pues si no existe una educación emocional, incluso los momentos de juego pueden convertirse en espacios de violencia. En este sentido, Bisquerra (2009) señala que

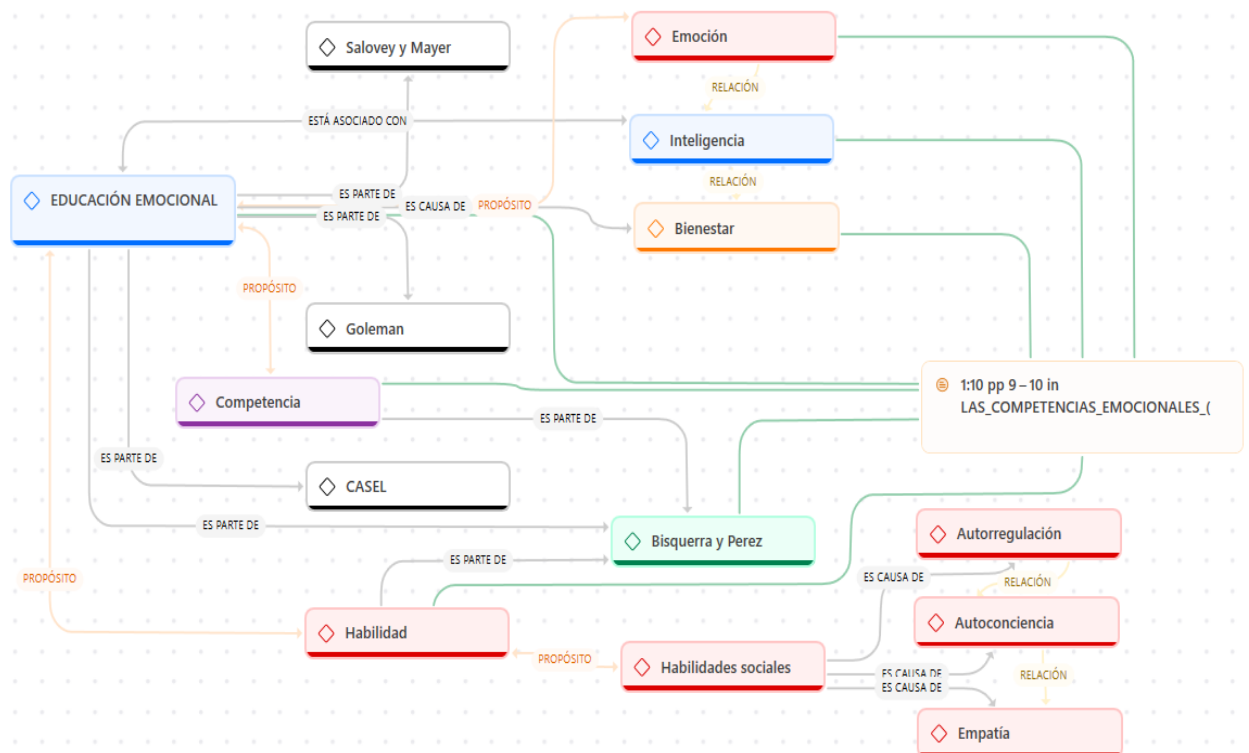
La regulación de la ira es una estrategia para la prevención de la violencia, las personas que experimentan altos niveles de ira y no están en condiciones de regular están en riesgo de cometer actos violentos. La ira, experimentada de forma frecuente e intensa por una persona impulsiva puede ser altamente peligrosa. Por esta razón, es importante que las personas aprendan a regular la ira (p. 217).

Esta realidad demuestra la necesidad que tienen las instituciones educativas de integrar procesos formativos para lograr la educación emocional como eje transversal para el saber vivir juntos.

Daniel Goleman (1995) manifiesta que las competencias emocionales se dividen en dos categorías: interpersonales e intrapersonales. La primera hace referencia a la relación consigo mismo y la segunda a la relación con los demás, concluyendo que la habilidad para reconocer y gestionar las emociones es parte fundamental en la autorregulación emocional y su influencia en las relaciones sociales estables. Este proceso de conceptualización hecho por Goleman se nutrió además de otros expertos, que, por su parte, esquematizaron no solo una definición o aproximaciones al concepto de inteligencia emocional, sino que plantearon unas competencias o habilidades inherentes a ellas, así como lo muestra la Figura 6

Figura 6.

Códigos de competencias emocionales



Nota. Producción propia. Elaborado en el programa Atlas.ti_24 1.1

La figura contiene los aspectos más relevantes de las teorías sobre la educación emocional, este esquema permite observar la contribución teórica de diferentes autores como Goleman, Solovey y Mayer, Casel y Bisquerra quienes aportan elementos importantes para el desarrollo emocional en los contextos educativos. En el centro del mapa se encuentra el concepto de educación emocional relacionado como un proceso intencional para el desarrollo de habilidades y competencias en el reconocimiento y gestión emocional con el fin de promover el bienestar. Tal como lo plantea Fernández- Berrocal y Extremera (2005), en el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es considerada como “una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (p.67). Para estos autores, las emociones cumplen una función estratégica en la toma de decisiones y la adaptación en el entorno, lo que refuerza la idea de que la educación emocional no es un complemento sino un eje fundamental para la formación integral del estudiante.

Por su parte, el aprendizaje social y emocional SEL desarrollado por la organización CASEL (Collaborative For Academic, Social, and Emocional Learning) ofrece un modelo de educación emocional abordando cinco áreas de competencias: autoconciencia, autocontrol, toma de decisiones responsables, conciencia social y habilidades para relacionarse. Este modelo amplía su aplicabilidad en múltiples contextos como aulas, escuela, familias y comunidades fomentando relaciones saludables y toma de decisiones éticas y constructivas que favorezcan el clima escolar (Casel, 2020).

Aunque este modelo ofrece una estructura organizada y clara en este proceso de investigación se encontró en la teoría de Rafael Bisquerra un planteamiento integral y práctico que permite fortalecer las habilidades emocionales y sociales desde lo pedagógico, aportando positivamente a la convivencia escolar; pues su desarrollo se centra en la adaptación, las relaciones sociales, la comunicación y la supervivencia en el entorno. Como señala Bisquerra (2003) “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (p. 8).

En síntesis, tras la revisión teórica de estos autores y evidenciar la convergencia sobre la educación emocional como eje transformador de la convivencia escolar, es Rafael Bisquerra quien proporciona el enfoque más completo, práctico y pertinente frente a las problemáticas observadas. Bisquerra (2003) siendo uno de los pioneros en el estudio de educación emocional, a lo largo de sus investigaciones ha enfatizado en la necesidad de formación no solo en el desarrollo cognitivo sino también en la formación emocional como eje fundamental en la educación. Aspecto que define en su libro “Educación emocional propuesta para educadores y familias (2011) pues la formación emocional responde a las necesidades sociales que no están delimitadas en el currículum académico siendo la respuesta para la gestión de la ansiedad, estrés, depresión, violencia y comportamiento de riesgo que se presentan en las aulas como consecuencia del analfabetismo emocional (p.11).

Además, Bisquerra (2003), habla sobre desarrollo de las competencias emocionales en la educación y las define “como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.21) de esta forma resalta la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional como herramienta para el crecimiento personal y social.

Después de conocer las diferentes posturas de los autores anteriormente mencionados y analizando la problemática encontrada en las tres instituciones focalizadas la presente investigación fundamenta su estrategia pedagógica en la propuesta de Rafael Bisquerra quien propone una teoría sólida, práctica y aplicable en el ámbito educativo, mientras que los anteriores autores fundamentan la importancia de la inteligencia emocional, Bisquerra ofrece herramientas y modelos de intervención para el diseño de estrategias educativas pedagógicas desde su enfoque centrado en el bienestar social y las competencias emocionales.

Dentro del contexto educativo existen diferentes intervenciones de carácter social que permiten llegar a toda la población, pues se pretende a través de estos centros educativos llegar a la comunidad, reconociendo que las competencias emocionales constituyen un componente fundamental para una adaptación al entorno y así poder enfrentar diversas situaciones de la vida

con mayores posibilidades de alcanzar el éxito. Si bien la psicología analiza y define el concepto de inteligencia emocional; es la educación quien pone en práctica estos descubrimientos dentro del contexto educativo teniendo en cuenta las diferencias particulares del entorno.

Por esta razón, en esta investigación se propuso diseñar una estrategia pedagógica que intervenga en las diferentes situaciones relacionadas con la baja tolerancia a la frustración, reacciones impulsivas, falta de empatía, conflictos por exclusión de género, agresiones verbales y físicas y una ausencia marcada por la falta de herramientas emocionales en la resolución de conflictos de manera pacífica. De acuerdo con esta problemática y en razón a la teoría formulada por Bisquerra se identifican cinco competencias emocionales que al trabajarlas pueden favorecer los espacios de convivencia pacífica, estas competencias son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y bienestar emocional. El enfoque práctico de Bisquerra brinda una herramienta concreta para integrar la educación emocional en los contextos educativos.

La educación emocional no es un lujo ni un complemento, es una necesidad humana fundamental. Desde los primeros años de vida, los niños y niñas deberían crecer rodeados de espacios en los que puedan aprender a nombrar lo que sienten, entenderlo y expresarlo con respeto. Esta educación no debería limitarse a la infancia: debe acompañarnos durante toda la vida, en la escuela, en el hogar, en la adolescencia, en la adultez; porque sentir no tiene edad.

Hoy más que nunca, frente a una sociedad que lidia con la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia o las adicciones, se hace evidente que muchas de estas problemáticas tienen una raíz común: el analfabetismo emocional. No saber gestionar los sentimientos hace daño personal y, muchas veces, también daña a los demás. Para transformar esta realidad, no basta con buenas intenciones. Se necesitan programas de educación emocional bien pensados, con una base teórica sólida y, sobre todo, con docentes que no solo enseñen contenidos, sino que también sean guías emocionales. Por eso, formar al profesorado en inteligencia emocional no es opcional, es esencial. Un maestro o maestra que ha aprendido a gestionar sus propias emociones puede transmitir estas habilidades con naturalidad, tanto de forma explícita como implícita, a su alumnado.

Educar las emociones es educar para la vida. Es darle al estudiante herramientas para conocerse, para convivir mejor, para aprender con mayor bienestar. Tal como lo ha señalado Rafael Bisquerra en su modelo de competencias emocionales, este trabajo es clave para formar personas más íntegras, empáticas y resilientes. Bisquerra et.,al (2013) defiende la importancia de involucrar a la familia como núcleo de la sociedad pues es el cimiento en la formación integral del ser humano, es allí en el seno familiar donde se crean los primeros lazos de integralidad siendo la base fundamental en los diferentes contextos sociales; por tal razón la crisis en el ambiente familiar ha sido una de las principales causas de la violencia escolar, los niños están sujetos a observar en la mayoría de los casos los conflictos entre sus padres y demás familiares causando afectaciones psicológicas evidenciadas en los diferentes comportamientos y acciones violentas en el colegio; también en otras circunstancias de aislamiento y silencio, pero que al ser casos de análisis y estudio se logran identificar comportamientos agresivos producto de una desestabilidad familiar que debe ser atendida desde el equipo de apoyo y la ruta de atención integral.

Esta intervención no solo busca mitigar las manifestaciones de violencia y conflicto sino también contribuye al desarrollo personal-social de los estudiantes sentando las bases para la convivencia en el entorno escolar, pues a partir de las observaciones registradas en los diarios de campo con los estudiantes de grado tercero en el año 2024, se identificaron situaciones relacionadas con la convivencia escolar asociadas a la regulación emocional, como la baja tolerancia a la frustración, el control de impulsos, la empatía y la resolución pacífica de conflictos

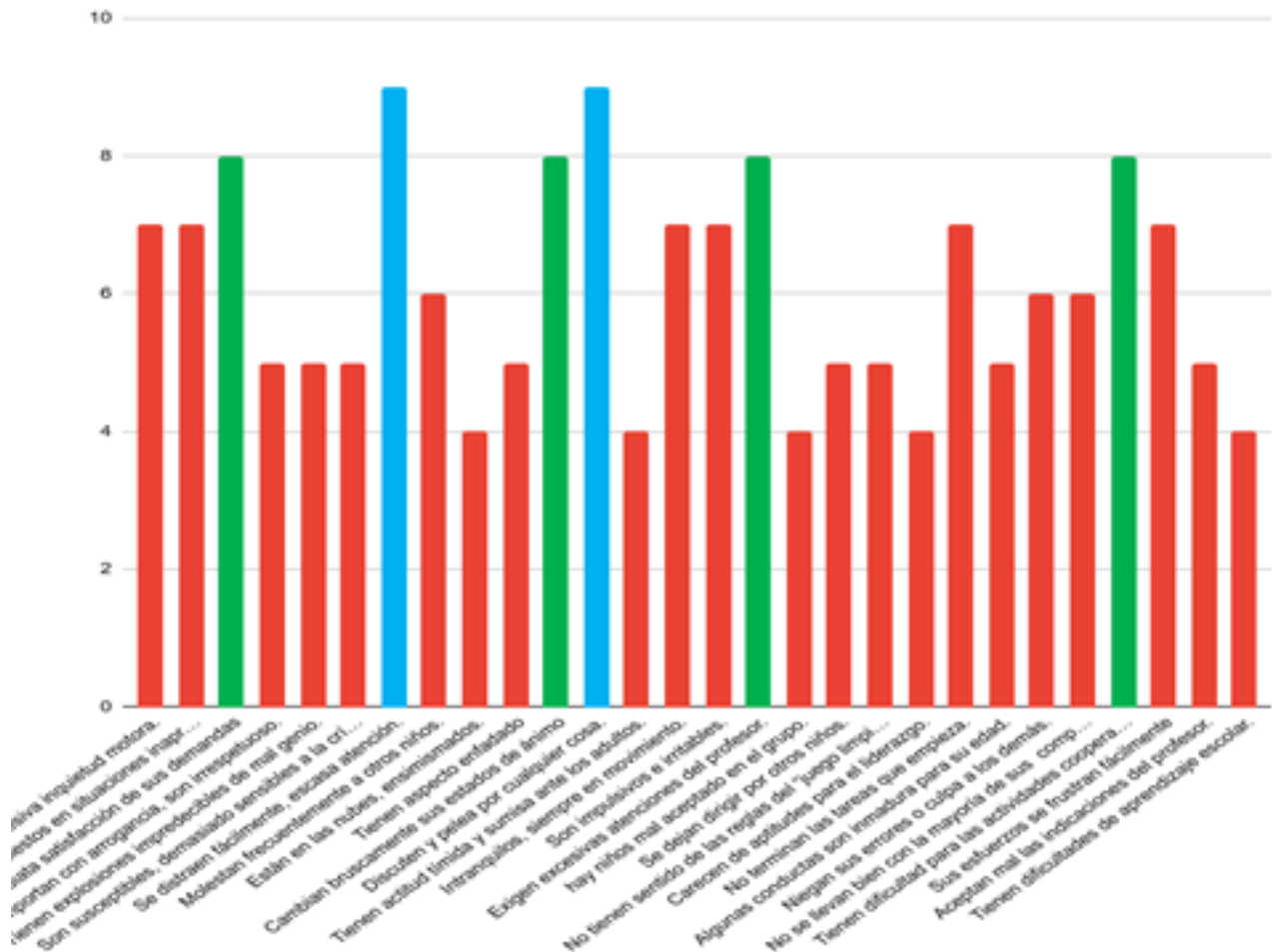
Como efecto de lo anteriormente nombrado, se observó un aumento de los conflictos en el aula que influyeron negativamente en el desarrollo de las actividades pedagógicas y el bienestar emocional de los niños dentro del entorno escolar. En este ámbito sobresalen conductas como la falta de atención y concentración, cambios en los estados emocionales, inquietud constante, baja tolerancia a la frustración impidiendo la participación activa de los estudiantes en sus actividades académicas.

Asociado a estos comportamientos se observaron y registraron en la figura 7 (análisis, lista de chequeo), situaciones de impulsividad y agresividad emocional, carencia de regulación

emocional y el control de impulsos, aspectos que son esenciales para alcanzar una buena convivencia escolar, esta herramienta le permitió al equipo investigador sistematizar las conductas más frecuentes en los estudiantes facilitando el diseño y la organización de la estrategia pedagógica.

Figura 7.

Análisis, lista de chequeo



Nota. Producción propia. Elaborado en análisis lista de chequeo tres instituciones focalizadas.

A partir del análisis de estas observaciones se diseñaron una serie de guías orientadas a mejorar la convivencia de los estudiantes, fomentando de forma explícita competencias para el saber vivir juntos. Estas guías pedagógicas están fundamentadas en el marco teórico de educación emocional definido por Rafael Bisquerra (2007), cuyo enfoque “potencia una mejor adaptación al

contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito” (Bisquerra, 2007, p.69). Las competencias no solo constituyen la base teórica del proyecto, sino que se convierten en parte fundamental para la construcción de la estrategia pedagógica, estas competencias son agrupadas por Bisquerra en cinco bloques y representadas gráficamente mediante un pentágono de competencias emocionales (ver Figura 4).

La primera competencia mencionada por el autor es la conciencia emocional la cual implica la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, así como el uso de vocabulario emocional de acuerdo al contexto cultural y la capacidad empática de acuerdo con las vivencias individuales. Esto incluye la identificación, el reconocimiento y la comprensión de los sentimientos.

La regulación emocional se refiere a la habilidad para manejar las emociones de forma apropiada y equilibrada lo cual implica un proceso complejo en el que interactúan la emoción, la cognición y el comportamiento, pues el sentimiento afecta tanto lo que se piensa como lo que se hace y viceversa; por ejemplo, cuando se experimenta enojo o tristeza se puede responder con calma o a reaccionar de manera impulsiva, comportamientos que pueden ser intencionados si se educa al respecto. Además, la regulación emocional implica que la persona debe ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada dependiendo el contexto y las personas con quien se encuentra. Esto abarca la regulación de las emociones propias y la capacidad de afrontar situaciones de estrés y momentos difíciles.

La autonomía emocional comprende un conjunto de características y actitudes relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoconfianza, la autoestima, la automotivación, la responsabilidad, la búsqueda de ayuda y la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, lo anterior implica tener una imagen positiva de sí mismo, confiar en la capacidad para gestionar las emociones de acuerdo con los valores y creencias personales, enfrentar los retos diarios, toma de decisiones, evaluar críticamente los mensajes sociales y afrontar situaciones adversas. Todos estos elementos contribuyen a que una persona pueda enfrentar la vida de manera más independiente, resiliente y alineada con el bienestar emocional.

La competencia social (inteligencia interpersonal) involucra la capacidad para establecer y mantener relaciones positivas con los demás, esto implica el manejo de las habilidades sociales básicas como saludar, escuchar, pedir disculpas o agradecer, las cuales son esenciales para interactuar de manera efectiva. Además, el respeto por los demás favorece la valoración de los derechos y diferencias individuales mientras que la comunicación receptiva permite asimilar con precisión y claridad los mensajes que se intentan transmitir, así como la expresión de pensamientos y emociones, asegurándose que todos se sientan comprendidos.

Otro aspecto importante dentro de esta competencia es el comportamiento prosocial entendido, según Bisquerra (2011) como aquel que se fundamenta en las “Emociones como empatía, compasión, amor, etc., son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene efectos sobre el bienestar. Solamente a partir de un comportamiento moralmente aceptable es posible el bienestar emocional” (p. 26) en este sentido, el comportamiento prosocial implica acciones intencionadas de ayuda a lograr la empatía que contribuyen al desarrollo del bienestar común dentro de un grupo. A su vez la asertividad permite defender los derechos propios y los de los demás manteniendo un comportamiento equilibrado sin llegar a la agresividad y pasividad. Dentro de la misma línea, la prevención y solución de conflictos es una parte esencial en la gestión emocional pues se refiere a la capacidad de identificar, anticiparse o afrontar problemas interpersonales antes de que escale evaluando riesgos y recursos disponibles, así como soluciones constructivas. El último aspecto dentro de esta competencia se refiere a la capacidad para gestionar situaciones emocionales que otros experimentan, ayudando a crear un ambiente más tranquilo y empático.

Las habilidades de vida y bienestar: se refieren a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar con éxito los desafíos diarios de la vida, incluyendo la resolución de conflictos, la toma de decisiones responsables y la promoción de emociones positivas. Estas habilidades permiten llevar una vida organizada, saludable, equilibrada estableciendo metas reales y alcanzables de acuerdo con las necesidades asumiendo las responsabilidades de sus propias decisiones. en este mismo sentido, Bisquerra (2011) sostiene que:

Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar (p. 11)

Así, las habilidades de vida y bienestar hacen parte esencial del desarrollo integrado del individuo, al promover el equilibrio social mediante la autorregulación emocional y el afrontamiento del bienestar común.

Conforme a lo anterior y a los hallazgos obtenidos a través de la observación y registro en los diarios de campo, se identificaron las principales necesidades y dificultades emocionales presentes en los estudiantes. A partir de este diagnóstico se determina que el modelo de las cinco competencias emocionales de Bisquerra es pertinente para atender las dificultades y necesidades de formación emocional de los grupos focalizados. Esta teoría se tradujo en ocho sesiones pedagógicas las cuales buscaron fortalecer las competencias emocionales. La estructura de estas sesiones ofrece al docente un apoyo claro y organizado hacia el fortalecimiento de las competencias emocionales, esta propuesta de “Educar las emociones: una apuesta por la convivencia escolar”, busca mejorar la convivencia de los estudiantes desde la educación emocional.

Su diseño comprende diez elementos que se relacionan entre sí, iniciando con el título como idea general del tema, luego aparece el objetivo general como el logro que se espera alcanzar al finalizar en desarrollo de la estrategia, continuando con el propósito en el que se especifica lo que se pretende en cada sesión, el área priorizada fue seleccionada tras el análisis de los diarios de campo respondiendo directamente a los hallazgos, para cada sesión se identificó un área que requiere fortalecimiento tras las situaciones observadas en las instituciones educativas focalizadas, aunque se priorizan ciertas áreas, las competencias emocionales de Bisquerra se trabajan de manera transversal pues se desarrollan simultáneamente promoviendo un crecimiento emocional integral, por ejemplo ante los casos de baja tolerancia a la frustración como (él estudiante que abandonó la clase) o reacciones impulsivas como (él niño que arrojó jugo a su compañero) se prioriza la

autorregulación emocional pero esta es abordada de manera transversal con las cinco competencias de Bisquerra pues de esta manera se asegura que los estudiantes obtengan una educación duradera.

Ahora bien, la pregunta orientadora guía la reflexión y exploración previa al desarrollo de las actividades, las competencias se desarrollan en todas las actividades de forma natural y continua, se trabajan de manera transversal según lo postulado por Rafael Bisquerra (2007), a partir de ellas se diseñan actividades específicas que respaldan el desarrollo de las competencias emocionales .

Las actividades diseñadas presentan una estructuración intencional en torno al fortalecimiento de las cinco competencias emocionales de Bisquerra. Se incluyen ejercicios prácticos de manejo emocional como el semáforo y la técnica de respiración 4-7-8, dinámicas de reconocimiento y nombramiento de emociones superando el analfabetismo emocional. además, de juegos de roles, como estrategia para analizar y reflexionar sus reacciones emocionales promoviendo experiencias que orientan a los estudiantes al desarrollo integral de la inteligencia emocional.

Los recursos para cada sesión son herramientas pedagógicas que hacen posible que las competencias emocionales propuestas se desarrollen de forma práctica, visible y significativa. Luego, la actividad de cierre como parte final de la guía, tiene el propósito de reforzar lo aprendido reflexionando sobre la experiencia. Por último, aparece la rúbrica de evaluación de la guía la cual permite al docente observar y valorar cómo cada estudiante desarrolla sus habilidades emocionales durante la sesión, ésta se divide en tres niveles de desempeño alto, satisfactorio y excelente brindando una oportunidad de acompañamiento hacia los estudiantes.

La sesiones brindan al docente y a los estudiantes dos instrumentos concretos de aplicación y de evaluación que les permite reconocer evidencias del desarrollo emocional, cada competencia se traduce en indicadores observables, por ejemplo nombrar las emociones hace parte de la competencia conciencia emocional, controlar reacciones impulsivas se define en la competencia de regulación emocional, resolver conflictos en la competencia social y lograr enfrentar retos de forma positiva logra desarrollar la competencia habilidades para la vida y el bienestar. Al finalizar cada

sesión se evalúa desde la rúbrica anexo 5 en donde se tiene una evaluación 360° que da cuenta de la aplicación de la estrategia. Todo esto se esquematiza de manera visual en la figura 8.

Figura 8.

Descripción de la estrategia “explicación de la guía”

EDUCAR LAS EMOCIONES: UNA APUESTA POR LA CONVIVENCIA ESCOLAR		Mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas a partir del desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales.	
Área priorizada según diario de campo	1. Autorregulación Emocional	DOCENTE:	
		GRADO:	CUARTO
		AÑO: 2025	
Sesión		1	
Nombre de la sesión.	"SUPERANDO DESAFÍOS: APRENDO A MANEJAR MIS EMOCIONES"	Pregunta orientadora	¿Qué emociones sientes con más frecuencia? ¿Cómo influyen estas emociones en tu comportamiento? ¿Cómo podemos aprender a manejar las emociones difíciles?
Propósito	Guiar a los estudiantes en la construcción de estrategias efectivas para gestionar la frustración, controlar los impulsos y canalizar el enojo de manera constructiva.		
Competencias	Actividad		Recursos

Conciencia Emocional: Ayudar a los estudiantes a identificar y nombrar sus emociones.	1. Saludar a los niños motivándolos a participar en la actividad, se les pide que formen un círculo en el que se realizarán algunas respiraciones y saludos  SALUDO AL SOL CANTADO MiniPadmini (Yoga Infantil) - YouTube 2. Posterior a ello se les pregunta ¿cómo se sienten hoy? Dando la oportunidad de responder a través de gestos 3. A cada niño se le entregará un globo, luego se les pedirá que lo vayan inflando cada vez que escuchen una emoción que hayan sentido durante el día (se les explica por qué si se sigue acumulando emociones sin manejarlas el globo puede explotar). 4. Finalmente se les explica cómo soltar poco a poco el aire del globo relacionado con la forma de expresar y gestionar las emociones de manera adecuada.	Globos
Regulación Emocional: Proporcionar herramientas para manejar impulsos y reacciones desproporcionadas.	1. Se les mostrará una imagen de un semáforo y se les explicará cómo utilizarlo para regular sus emociones. 2. Posterior a ello se les entregará por equipos algunas tarjetas con situaciones como: - Un compañero lo empuja o agrede en el recreo. - Olvidé traer la tarea y el profesor colocó mala nota. - Ø Mis amigos no quiere jugar hoy - No entiendo un problema de matemáticas. - En la fila para entrar al comedor un compañero se mete delante. - Ø El equipo con el que juegas pierde la competencia y sientes ganas de gritar y llorar 3. Por equipos los niños piensan en las diferentes situaciones presentadas y responden - ¿Qué haría en rojo? (Detenerse y respirar) - ¿Qué haría en amarillo? (pensar en opciones) - ¿Qué haría en verde ? (actuar con calma)	
Autonomía Emocional: Fomentar la autoconfianza y la perseverancia en el uso de estrategias de autorregulación emocional (como el uso del semáforo) .	Terminada la reflexión anterior se orienta a los estudiantes para que completen de manera verbal, frases como: 1, Cuando sienta enojo, yo voy a _____ porque _____ 2, Si no funciona mi estrategia intentaré _____ 3, Cuando sienta tristeza, yo voy a _____ porque _____ 4, Si no funciona mi estrategia intentaré _____ 5, Cuando sienta alegría, yo voy a _____ porque _____	Cartulina negra, amarilla, roja y verde

	6, Hoy usé el rojo cuando _____ y no funcionó porque 7, La próxima vez, cambiaré _____.	
Competencias Sociales: Promover la empatía, el respeto y la cooperación en las interacciones diarias.	Luego de la reflexión se le entrega a cada estudiante tres tarjetas con algunos tips para que identifiquen la emoción y que pueden hacer en cada caso, (éstas serán ubicadas al lado de cada color del semáforo), los niños las leerán en voz alta y argumentan su respuesta. (anexo) Tips para la autonomía emocional Luego, cada uno de los niños, utilizando cartulina de colores, crea su propio semáforo y comparte su reflexión en las diferentes situaciones presentadas. De acuerdo al semáforo los niños explicarán en qué situaciones reales aplicarían la técnica del semáforo y compartirán la reflexión con el grupo fomentando la empatía y la cooperación.	RECURSOS HUMANOS: Docente titular y estudiantes.
Habilidades para la Vida y el Bienestar: Desarrollar resiliencia y adaptabilidad para enfrentar cambios y adversidades.	Se finaliza con la reflexión entorno a las preguntas: ¿Cómo puede ayudarnos el semáforo emocional en la vida diaria? ¿En qué situaciones podrías usarlo en la escuela o casa? Se refuerza la idea de la importancia de la autorregulación emocional para la convivencia y el bienestar.	RECURSOS HUMANOS: Docente titular y estudiantes.
Cierre	"A través de esta sesión , has aprendido herramientas valiosas para identificar, gestionar y superar la frustración, el enojo y los impulsos negativos. La autorregulación emocional no sólo te ayudará a enfrentar desafíos académicos, sino también a mejorar tus relaciones con los demás. ¡Sigue practicando estas habilidades para convertirte en un líder emocionalmente inteligente!"	

Nota. Producción propia. Elaborado en Excel.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XqArfQcoiNw4bgVRNFPHYXKOhW5JFhMe/edit?gid=263745300#gid=263745300>

Para el diseño de las sesiones pedagógicas se parte directamente del análisis de las observaciones registradas en el diario de campo donde se identificaron situaciones concretas

como la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad y la falta de empatía, las cuales afectan directamente la convivencia escolar; al confrontar estas situaciones con el marco teórico de Bisquerra (2007) se reconocen las cinco competencias emocionales ofreciendo una estructura integral para abordarla, cada actividad se diseña específicamente para fortalecer un área prioritaria, mientras las demás se trabajan transversalmente asegurando una respuesta pedagógica fundamentada contextualizada y coherente con la realidad de los estudiantes.

La guía número 1 titulada "*Superando desafíos: aprendo a manejar mis emociones*", está orientada a la autorregulación emocional y se construyó a partir del análisis de la observación registrada en los diarios de campo, centrado en algunas reacciones que se presentaron en los grupos focalizados, por ejemplo cuando un estudiante se frustró al no poder hacer el nudo de la corbata, cuando otro estudiante reaccionó de manera agresiva ante comentarios sobre su estatura, los estudiantes que respondieron con ira cuando no lograron alcanzar sus metas académicas o cuando tienen algún conflicto con sus compañeros. Al realizar el análisis de las situaciones es necesario encaminar a los estudiantes en la construcción de estrategias efectivas para gestionar la frustración, controlar los impulsos y manejar el enojo de manera constructiva, pues son actitudes que afectan la convivencia escolar y el ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

La sesión número 1 se estructura transversalmente bajo las cinco competencias emocionales de Rafael Bisquerra (2007). Inicia con un saludo llamativo para los estudiantes en donde se identifican las emociones experimentadas durante el día, las manifiestan a través de gestos, para luego comprender la importancia de expresarlas adecuadamente antes de que se acumulen con riesgo a explotar mediante la dinámica de inflar un globo, los estudiantes aprenden a soltar el aire como representación de la regulación de sentimientos; esta primera parte de la actividad está asociada a la competencia de conciencia emocional y contribuye de manera específica a la toma de conciencia de las propias emociones entendida por Bisquerra (2003) como “la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos”(p. 23).

Luego en la creación del semáforo emocional, como mecanismo para el logro de la regulación emocional, los estudiantes analizan algunas situaciones cotidianas y reflexionan acerca de la conducta adecuada, identificando qué pueden hacer en cada caso: detenerse y respirar cuando están enojados (rojo), pensar y darse cuenta del problema presentado y los sentimientos que esta situación le genera (amarillo), encontrar la solución más pertinente al conflicto evitando una reacción impulsiva (verde), esta actividad promueve la competencia de regulación emocional y se vincula con lo postulado por Bisquerra (2003) respecto a las habilidades de afrontamiento pues mediante su utilización se promueve la autoregulación mejorando la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

A continuación, se realiza un ejercicio de reflexión guiada que fortalece la competencia de la autonomía emocional en donde los estudiantes completan de manera verbal algunas frases que promueven la autoconfianza y perseverancia con el uso del semáforo emocional, esta actividad tributa a la autogestión personal desde la automotivación entendida por Bisquerra (2003) como “la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional” (p .24)

La competencia social se articula a través de la creación del semáforo emocional, así como el reconocimiento de algunos tips para la autonomía emocional promoviendo la empatía, el respeto y la colaboración, estas actitudes favorecen el comportamiento prosocial y la cooperación que menciona Bisquerra (2003) en referencia a la inteligencia interpersonal. Por último, la competencia de habilidades para la vida y el bienestar se desarrolló en torno a preguntas de reflexión reforzando la importancia de la autorregulación emocional para la convivencia escolar, esta última competencia se asocia con la “capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos” como lo señala Bisquerra (2003 p. 25).

La sesión número 2 titulada "*Ubica mi emoción: entendiendo y respetando a los demás*" se enfoca hacia la empatía y busca identificar herramientas prácticas para comunicarse asertivamente, resolver conflictos de forma pacífica y trabajar en equipo. Se inicia trabajando la conciencia emocional mediante una dinámica grupal en donde los estudiantes observan diferentes imágenes que representan algunas expresiones faciales mencionando las emociones que logran

identificar, de esta forma se lleva a la reflexión sobre lo que ellos sienten cuando escuchan frases de apoyo o rechazo, aprendiendo a identificar el impacto que tienen las palabras en las emociones de ellos y de los demás. Esta actividad tributa perfectamente al desarrollo de esta competencia abordando tres componentes clave que menciona Bisquerra (2003), el primero hace referencia a la toma de conciencia frente a las propias emociones pues e integra la identificación de los sus sentimientos, la segunda alude a la habilidad para utilizar un lenguaje emocional describiendo sus sentimientos de manera verbal y la última considera la comprensión de las emociones de los demás convirtiendo lo abstracto las (emociones) en algo concreto (imágenes o palabras).

Posteriormente, la competencia de regulación emocional se aborda desde el reconocimiento de los estados emocionales “preocupación, calma, agotamiento, impaciencia, orgullo, desmotivación, frustración, sorpresa, tranquilidad, temor, tristeza, optimismo” y la ubicación de estos en el plano emocional promoviendo la escucha activa y el uso del lenguaje positivo para la construcción de relaciones saludables. Esta actividad aborda un componente mencionado por Bisquerra (2003) haciendo referencia a la toma de conciencia en cuanto a la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, pues al pedir que el estudiante identifique las diferentes emociones y las ubique dentro del plano se hace un ejercicio de autorreflexión e invita a conocer el origen y la intensidad de cada una para ubicarla en el plano donde ellos creen pertinente.

En la competencia de autonomía emocional, se desarrollan ejercicios prácticos en equipo con el ánimo de fomentar la autoconfianza y perseverancia en los niños, por grupos construyen con pasta o bloques una torre, esta acción permite vivenciar un desafío real donde algunos pierden y otros ganan, pero todos aprenden de la experiencia. Esta actividad promueve características en relación con la autogestión personal mencionada por Bisquerra (2003) donde se alude como una actitud positiva frente a un desafío “refuerza el sentido constructivo del yo S (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo” (p.24) creyendo en la capacidad propia para gestionar las emociones ante los retos incluso cuando las cosas no salen bien.

Luego en la competencia social los estudiantes desarrollan una guía de trabajo identificando y plasmando sus diferentes estados emocionales percibidos durante el día, de esta manera se fortalecen los procesos de autorreflexión. Esta actividad fortalece la comunicación receptiva entendida por Bisquerra (2003) como la “capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión” (p.25), pues al plasmar sus emociones los estudiantes se detienen a pensar el porqué de su sentimiento las razones que lo provocaron y cómo reaccionar de forma apropiada sin llegar al desborde emocional.

Finalmente, en la competencia de habilidades para la vida y el bienestar se presentan algunas imágenes que tienen diferentes perspectivas de interpretación promoviendo en los estudiantes la existencia de otras formas de ver e interpretar las cosas por más que se observe lo mismo. De esta manera, se contribuye a la adquisición de la competencia pues al comprender que un mismo hecho puede interpretarse de varias formas según el punto de vista de quien lo observe tributa directamente con el componente de negociación propuesto por Bisquerra (2003) donde se promueve no solo el intercambio de saberes, sino que también debe existir un sentimiento de empatía para entender porque el otro piensa de forma diferente. Se cierra la sesión resaltando el valor de la empatía como eje importante para transformar la convivencia en aula.

La sesión número 3 titulada "*Habilidades sociales en acción: comunicación, paz y colaboración*" contribuye al desarrollo de habilidades sociales buscando explorar con los estudiantes herramientas prácticas para comunicarse asertivamente, resolver conflictos de forma pacífica y trabajar en equipo. La conciencia emocional se aborda mediante una dinámica grupal en círculo, donde los estudiantes observaron dibujos con diferentes emociones, para identificar, analizar y responder algunas preguntas; además ver sus expresiones, posturas al escuchar o ver imágenes que conllevan al rechazo. Esta actividad busca observar sus propias experiencias, fortaleciendo su capacidad de identificar y nombrar las emociones, lo que contribuye de manera significativa a la adquisición de los componentes de comprensión de las emociones propias y de los demás mencionado por Bisquerra (2003) entendida como la capacidad de “servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional” (p.23).

Luego, en la competencia de regulación emocional se realiza un conversatorio que ayudará a determinar las emociones y cómo en algunas ocasiones algunas palabras pueden generar rechazo o aceptación. Esto aporta al desarrollo de la competencia ya que profundiza en cómo las palabras llevan a respuestas emocionales concordando con el componente de “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento” propuesto por Bisquerra (2003) quien menciona como “los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)” (p.23) lo que llevado a la actividad concretamente alude como una palabra puede hacerles sentir rechazo o aceptación y como ese estímulo cognitivo desencadena una respuesta emocional.

Luego, en la competencia de autonomía emocional se proponen ejercicios para enseñar a las estudiantes técnicas de respiración y movimiento corporal permitiendo encontrarse consigo mismo y sentirse acompañado, es un momento en el que el bienestar no solo es individual, sino colectivo al ver que todos respiran juntos, todos se sienten parte de algo y que en ocasiones son egocéntricos para su propio beneficio. Esta actividad fortalece el bienestar colectivo del grupo y promueve el componente de auto-eficacia emocional mencionado por Bisquerra (2003) pues el estudiante al sentir bienestar y compartirlo con sus compañeros ejerce su autonomía emocional entendiendo que su estado afecta y es afectado por su entorno social.

En las competencias sociales se propone una actividad emocional compartida donde cada estudiante crea dos caras emocionales, una que representa la emoción que más le gusta sentir y otra con la que menos conecta, estas son ubicadas en el pecho y la espalda; una vez terminados los dibujos los estudiantes observan con empatía las de sus compañeros comprendiendo lo que se buscó representar. Este ejercicio fomenta el componente del respeto por los demás propuesto dentro de esta competencia por Bisquerra (2003) pues al compartir públicamente su emoción los estudiantes son expuestos a ser juzgados. El hecho de que los miembros del grupo observen lo que han compartido sus compañeros con empatía buscando comprender las emociones del otro genera un clima de respeto y un entorno seguro.

Finalmente, para el desarrollo de la competencia de habilidades para la vida, los estudiantes se convierten en creadores de historias, diseñando una historieta en la que un

personaje enfrenta desafíos, busca soluciones, recibe apoyo y poco a poco encuentra una solución, es así que a través de esta actividad se busca una reflexión sobre la resiliencia, saber la importancia de no estar solo en momentos difíciles, resolver conflictos con calma, utilizar las técnicas de respiración trabajadas en las anterior competencia y el trabajo en equipo. Esto refleja una relación estrecha con lo propuesto por Bisquerra (2003) en cuanto a los componentes de solución de conflictos y el bienestar subjetivo pues en el diseño de la historieta los estudiantes proyectan sus propios valores fortaleciendo su identidad y su bienestar.

La sesión número 4 titulada "*Lo que siento y lo que valgo: más allá de lo que tengo*" busca orientar a los estudiantes en el proceso de identificación y expresión de sus propias emociones, así como en el fortalecimiento de su autoestima y confianza personal. En este contexto la competencia de conciencia emocional contiene una dinámica denominada "el juego de cumplidos" la cual fortalece en los estudiantes el autoconocimiento y la reflexión acerca de las cualidades y actitudes positivas que los hacen seres únicos. Este ejercicio refuerza el desarrollo de la competencia a través del componente de "*dar nombre a las propias emociones*" propuesto por Bisquerra (2003) invitando a los estudiantes a hacer una mirada introspectiva nombrando aspectos valiosos de sí mismos.

En la competencia de regulación emocional se proporcionan elementos basados en preguntas para reconocer la importancia de valorarse a sí mismo por las fortalezas y talentos que posee más que por las cosas materiales que lo hacen ver físicamente bien, después se entrega a cada estudiante un escudo personal dividido en cuatro partes, en la primera parte se visualiza el color amarillo en la que dibujan aquello que los hace especiales iniciando con la frase "soy especial porque", en la segunda parte de color azul colocan las habilidades y talentos que tienen iniciando con la frase "soy fuerte en", en la tercera parte de color verde escribirán una lista de cómo manejar las situaciones de tristeza iniciando con la frase "cuando me siento triste me ayuda..." y por último en la cuarta parte de color rojo escriben aquello que los hace sentir orgullosos. Esta actividad se vincula con el componente de expresión y regulación emocional mencionado por Bisquerra (2003) pues los estudiantes al reconocer sus habilidades y talentos desarrollan habilidades emocionales que pueden ser activados más adelante en momentos de crisis.

Seguidamente en la competencia de autonomía emocional mediante la actividad de juego de superhéroes y villanos en el que los estudiantes tienen la misión de combatir con los escudos a los villanos, por ejemplo “el villano de la frustración que quiere robarles la calma”. Esta actividad fomenta la autoestima y un análisis crítico de las normas sociales como lo menciona Bisquerra (2003) ya que los estudiantes al sentirse súper héroes evalúan críticamente y eligen las herramientas necesarias para proteger su bienestar emocional.

Luego en las competencias sociales cada estudiante recibe una ficha en la que escribe la reflexión acerca de cómo se siente como villano o superhéroe y dará a conocer su compromiso personal para mejorar la convivencia grupal. Esta actividad tributa al desarrollo de la competencia mediante la adquisición del componente de comportamiento prosocial y cooperación pues los estudiantes no solo asumen su responsabilidad, sino que reconocen sus propias emociones y cómo estas impactan en los demás.

Finalmente, en la competencia habilidades para la vida y bienestar se finaliza con algunas preguntas de reflexión y se enfatiza en el valor que tiene la persona no por lo que tiene, sino por lo que es. Esta actividad se relaciona estrechamente con la competencia especialmente en el componente de identificación de problemas como lo menciona Bisquerra (2003) pues los estudiantes logran identificar las situaciones que requieren de una solución anticipando obstáculos y actuando con responsabilidad, creatividad y apoyo mutuo.

La sesión número 5 titulada “*Super resilientes: aprendiendo a superar desafíos*” Orienta a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos con perseverancia y superar momentos difíciles mediante actitudes positivas y soluciones creativas. La sesión inicia con una actividad orientada al fortalecimiento de la competencia de la conciencia emocional la cual se enfocó en el reconocimiento de diferentes situaciones que les generan malestar a los estudiantes, estas situaciones se comparten de manera anónima invitándolos a realizar un proceso de introspección que les permita conectar con las sensaciones que producen esas situaciones en cada uno de ellos, reflexionando sobre el daño que pueden causar las palabras y acciones en sí mismo y en los demás. esta actividad de relaciones específicamente con la competencia en el componente de

Bisquerra (2003) toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás, pues los estudiantes al compartir las situaciones que les generan malestar activan una introspección guiada identificando sus emociones, a su vez fomenta sentimientos de empatía reflexionando sobre sus palabras y acciones.

Luego en la competencia de regulación emocional se presenta la técnica de respiración 4-7-8 que les permitirá manejar impulsos y reacciones desproporcionadas ante situaciones de conflicto, esta estrategia si se desarrolla de manera eficaz puede convertirse en un elemento clave para el desarrollo de la resiliencia permitiendo que los estudiantes gestionen sus emociones de forma saludable. El desarrollo de la actividad tributa específicamente con la competencia específicamente en los componentes de regulación emocional y habilidades de afrontamiento pues ofrece una herramienta positiva para empoderar a los estudiantes en la regulación de sus estados emocionales convirtiéndose a largo plazo en un hábito de autorregulación saludable.

En la competencia de autonomía emocional se buscó fomentar la autoconfianza en los estudiantes a través de un juego de roles llamado “el juzgado de la equidad” donde los estudiantes asumen roles como juez, abogado, testigo, acusado y se debaten diferentes situaciones problema logrando que se desarrolle una comunicación y escucha activa para la solución pertinente del conflicto, esto permite respetar la opinión del otro, expresar sus opiniones y tomar decisiones desde la empatía. La actividad desarrollada está estrechamente vinculada con la competencia especialmente en el componente de auto-eficacia emocional mencionado por Bisquerra (2003), pues los estudiantes al asumir roles con responsabilidad aprenden a convivir y actuar desde la autonomía eligiendo como sentirse y comportarse de acuerdo a sus valores.

Luego en la competencia social se buscó promover la empatía y el respeto a través de ejercicios de reflexión mediante la presentación de un video corto el cual proporciona una moraleja acerca de la comprensión de las reacciones emocionales ante los desafíos. Esta actividad estrechamente relacionada con la competencia y tiene que ver específicamente con el componente mencionado por Bisquerra (2003) de identificación de problemas, pues los estudiantes comprenden la moraleja del video pedagógicamente intencionada, realiza ejercicios

de introspección y empatía cuestionando sus juicios en pro de la construcción de una actitud de respeto y empatía.

Finalmente, en la competencia de habilidades para la vida y el bienestar se reflexiona sobre las dificultades que han enfrentado los estudiantes y las estrategias que les han funcionado para afrontarlas. En el cierre se motiva a seguir fortaleciendo su resiliencia haciendo de los estudiantes personas más seguras y fuertes ante los retos. Esta actividad tributa directamente con la competencia específicamente en el componente de bienestar subjetivo propuesto por Bisquerra (2003) ya que los estudiantes al reconocer las situaciones problemáticas aprenden de la experiencia desarrollando una manera crítica ante los futuros retos.

En la sesión número 6 titulada "*Conciencia social: construyendo un mundo mejor juntos*" La conciencia social tiene como propósito promover en los estudiantes el entendimiento y respeto por las normas y valores, así como la inclusión y aceptación de la diversidad en su entorno. Se inicia la sesión con la competencia de conciencia emocional buscando un espacio diferente al regular, para que los estudiantes puedan caminar en silencio, atentos a las indicaciones para fortalecer la escucha activa y la expresión no verbal. Esta actividad sensorial busca que los estudiantes se conecten consigo mismo y con los demás sin necesidad de palabra, para luego realizar una reflexión sobre los movimientos más difíciles o actitudes que vieron en sus compañeros en las preguntas realizadas por el docente, y así poder responder al interrogante ¿Por qué algunas acciones nos cuestan más que a otras?, de ahí, los estudiantes buscan reconocer que cada persona posee fortalezas y formas diferentes de dar soluciones a problemas y formas diferentes al expresar una emoción. Esta actividad se relaciona estrechamente con la competencia en el componente de dar nombre a sus propias emociones mencionado por Bisquerra (2003) ya que los estudiantes reconocen las emociones en sí mismo y en los demás dándoles un nombre y significado.

La competencia de regulación emocional se enfocó en un ejercicio de introspección desarrollado con los estudiantes respecto al propósito de la sesión, creando estrategias de socialización según sus necesidades y habilidades. Esta actividad tributa de manera específica con la competencia especialmente en el componente de expresión emocional propuesto por

Bisquerra (2003) pues los estudiantes expresan sus emociones de forma apropiada y comprenden el estado emocional de sus compañeros.

Para la autonomía emocional, se proyecta un vídeo escrito y dirigido por Pedro Solís García (2018) el cual presenta la historia de un estudiante con movilidad reducida, con el propósito de fomentar empatía y promover la comprensión hacia las personas con discapacidad. A través de esta narrativa los estudiantes no solo comprenden, sino que sienten, en esta actividad busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer situaciones de dificultad, ya sea en ellos mismos o en los demás, asumiendo de manera autónoma la iniciativa de apoyo, tal como se ve en el video “Cuerdas”. De esta manera, se fomenta en los estudiantes la solidaridad, empatía y la responsabilidad social, fortaleciendo las competencias de autonomía emocional planteada por Bisquerra (2003) “Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.” (p. 24), ya que impulsa a los estudiantes a reconocer cuando es necesario un apoyo. De esta manera, se potencia no solo el crecimiento personal, sino también el compromiso colectivo, formando vínculos de solidaridad y cooperación en las aulas educativas.

En las competencias sociales al reconocer estas experiencias y el análisis de las imágenes vistas se propone una guía anexa que responde al apoyo y reflexión crítica sobre cómo actuar con empatía y resiliencia frente a situaciones de diversidad, posturas, decisiones, habilidades, entre otras. Esta actividad se vincula directamente con la competencia y el componente de asertividad propuesto en Bisquerra (2003) pues el estudiante identifica las necesidades de sus compañeros y actúa adecuadamente en el momento fomentando la capacidad de expresar, defender sus emociones y sentimientos.

Para finalizar, la competencia de habilidades para la vida y bienestar busca que los estudiantes aprendan los saludos en lenguaje de señas, un gesto simbólico que abre los caminos de la inclusión y trabajo en equipo. Para el cierre se realiza un círculo, un espacio de igualdad y escucha con el objetivo de reconocer, valorar la diversidad como un acto de tolerancia, de justicia emocional y social para ser mejores compañeros, líderes naturales de convivencia escolar capaces de transformar un entorno escolar más humano. Esta actividad tributa directamente con

la competencia específicamente en el componente de fluir mencionado por Bisquerra (2003) pues trasciende del aprendizaje de un nuevo lenguaje para convertirse en un excelente ejercicio que transforme la convivencia desde la autorreflexión y empatía.

La guía número 7 titulada "*Bienestar emocional: aprendiendo a cuidar mi mundo interior*" busca acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias para manejar el estrés y la ansiedad ante situaciones presentadas como el caso del estudiante que durante una exposición oral sobre Geografía mostró ansiedad tras recibir comentarios de una compañera que observa detenidamente el miedo que tenía al enfrentarse a un público, causándole impedimento para culminar con éxito la exposición. Teniendo en cuenta estas situaciones se presentan las actividades en cada competencia, en la conciencia emocional se aplican algunas estrategias prácticas de mindfulness en el manejo de la respiración para encontrar tranquilidad interior. Ésta consiste en un ejercicio guiado de atención plena que integra técnicas de respiración consciente, visualización positiva y movimientos corporales suaves. Esta actividad se aplica con los estudiantes pues se observaron altos niveles de ansiedad específicamente en exposiciones orales, al identificar esta necesidad en los diarios de campo, se considera que el mindfulness era una herramienta adecuada para manejar el estrés y la ansiedad, promoviendo así el bienestar emocional en los estudiantes y la mejora de su capacidad para enfrentar desafíos.

La actividad propuesta es un ejemplo de cómo la educación emocional busca el desarrollo de competencias emocionales de manera integral, ya que los programas deben tener intervenciones centrados en el individuo, por ello esta actividad busca que los estudiantes se conecten consigo mismo usando de la regulación emocional, donde las técnicas de respiración se identifican como una estrategia de afrontamiento y de autocontrol a lo que conlleva al desarrollo de la meta de conciencia emocional "Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás" (Bisquerra, 2003, p. 25).

En la competencia de regulación emocional se proporciona el espacio para que los estudiantes imaginen el lugar en donde más felices y tranquilos se sienten, a través de un viaje de respiraciones profundas y movimientos suaves, que para los postulados de Bisquerra (2003) “Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar” (p. 26) con las técnicas de respiración o ejercicios de respiración se identifican como una estrategia de afrontamiento y autocontrol del estrés para prevenir estados emocionales negativos.

Ahora en la competencia de la autonomía emocional se organiza un espacio cómodo en el que se prepare al estudiante para escuchar la historia de Kai un niño que actúa desde la honestidad y la integridad y las preguntas que los conducen a explorar algunas emociones como la duda, el miedo a ser juzgados y sentirse menos que el otro y la autoconfianza se relaciona directamente con el objetivo de fomentar la responsabilidad, definida como la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, al tiempo que promueve la autoestima positiva y la autoeficacia emocional, permitiendo al estudiante aceptar su experiencia emocional y verse como alguien que se siente como quiere sentirse, a pesar de los temores de ser juzgado o de sentirse inferior.

En las competencias sociales se proporciona un espacio para que cada estudiante escriba en un papel pequeño los logros personales que ha alcanzado en las diferentes actividades propuestas y sus acciones para ayudar a otros. Por último, en las competencias para el desarrollo de las habilidades para la vida y el bienestar se motiva un espacio de socialización en la que los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar cómo se sienten con la aplicación de herramientas para practicar la calma y sentirse mejor consigo mismo y con los demás. Al ver estas dos competencias se relaciona directamente con el objetivo de desarrollar la autonomía emocional y las habilidades de vida y bienestar. Específicamente, el objetivo propuesto por Bisquerra (2003) “Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.” (p. 25), así mismo, al buscar un espacio de socialización donde los estudiantes expresan cómo se sienten con las herramientas de calma, buscando la capacidad para gozar de forma consciente del

bienestar personal y social expuesto en el objetivo “Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas” (Bisquerra, 2003, p. 25) logrando una realidad del estudiante en el desarrollo de competencias emocionales.

Finalmente en la sesión número 8 titulada "*Inteligencia emocional en acción: adaptabilidad y motivación*" se incentiva en los estudiantes la capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes cultivando una motivación intrínseca que les permita enfrentar desafíos con entusiasmo y perseverancia cuando no logran manejar su frustración ante desacuerdos, por ejemplo el caso del niño que fue empujado accidentalmente en el restaurante y reaccionó de manera agresiva tirando el jugo a su compañero, también el caso del niño quien en una presentación artística se le corrió el maquillaje siendo motivo de burla por parte de sus compañeros; entre otras situaciones que se presentaron y mencionaron anteriormente en la descripción de cada una de las guías. Estas situaciones evidencian la necesidad de los niños para adaptarse a los cambios, gestionar emociones negativas y enfrentar desafíos con resiliencia contribuyendo así su formación integral.

En esta sesión se trabajó de manera articulada la competencia de autonomía y regulación emocional a través del juego titulado “la escalera de emociones” diseñada para desarrollar estrategias de afrontamiento y tolerancia a la frustración, donde por equipos avanzaron en el tablero superando diferentes retos y desafíos emocionales. Este ejercicio permite que los estudiantes aprendan a adaptarse a los cambios mediante la experiencia real de emociones como la frustración, paciencia o alegría aprendiendo a adaptarse a los cambios mediante las vivencias reales. De esta forma, se puso en práctica la estructura de la competencia de regulación emocional aplicando las herramientas adquiridas en las anteriores sesiones.

Tal como señala Bisquerra (2003) la competencia implica “Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)” (p. 23). para lograr que los niños tengan que poner en práctica las herramientas adquiridas a través de la estrategia didáctica para mantener una actitud positiva y adaptarse durante el proceso.

Además de la competencia de regulación emocional se tiene presente la autonomía personal, en donde las características de esta competencia se relacionan con la autogestión, la autoestima, la motivación, esto tributa a lo señalado por Bisquerra (2003) en la competencia de autonomía personal en el componente de actitud positiva se busca que el estudiante tenga la capacidad de automotivarse, sintiéndose optimista para enfrentar los retos diarios, explorar cómo se sintieron y cómo afrontaron las dificultades. La socialización de este ejercicio permite valorar el esfuerzo de cada uno para el trabajo en equipo y su interés por adaptarse a situaciones cambiantes, pues equivocarse o perder no es un fracaso sino una oportunidad para mejorar, aprender de los errores y seguir intentando.

En las competencias sociales, cada estudiante escribe una carta personal en la que describe las experiencias vividas durante el desarrollo de la estrategia, los momentos en los que tuvo la oportunidad de utilizar alguna de las herramientas proporcionadas para la resolución pacífica de conflictos, así como la superación de adversidades busca dejar un mensaje inspirador para otros. logrando que domine la habilidad para la comunicación efectiva tal como lo afirma Bisquerra “Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión” (p. 25) una herramienta para la resolución pacífica de conflictos para expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad.

Finalmente, en la competencia de habilidades para la vida y el bienestar se comparten algunas de las cartas reflexionando acerca de lo aprendido y el impacto de las herramientas adquiridas en su vida diaria. Como actividad de cierre se motiva a los estudiantes a seguir practicando las habilidades adquiridas convirtiéndose en un líder emocional en su institución educativa, con el objetivo final de educar la emoción para el bienestar personal y social llevando a la práctica los objetivos “Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (Bisquerra, 2023, p.26) esta noción implica desarrollar una conciencia plena que cumple consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las demás personas con las que interactúan.

Ahora bien, para la evaluación de la estrategia se crearon dos instrumentos los cuales garantizaron una mirada amplia sobre el desarrollo del objetivo propuesto “Mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas a partir del desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales” . La evaluación 360° permite obtener datos triangulados desde la perspectiva de la autoevaluación de los estudiantes, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación por parte de los docentes. Esta afirmación radica en que la evaluación 360° es una herramienta reconocida en el campo de la educación emocional y propuesta por Rafael Bisquerra uno de los principales teóricos de esta tesis.

Los estudiantes realizaron un proceso de autoevaluación en el desarrollo de cada guía a través de un sistema simbólico representado por estrellas aplicado al finalizar cada sesión en donde representaban la adquisición de cada competencia indicando ítems como “puedo mejorar, “lo hice bien” y “súper bien” logrando un proceso metacognitivo que permitió una de reflexión personal en la que identificaron el propósito del área priorizada en cada sesión, en aspectos como la autorregulación emocional, la empatía, las habilidades sociales, la autoconciencia emocional, la resiliencia, la conciencia social, el bienestar emocional y la inteligencia emocional.

En este contexto, la evaluación 360° fue adaptada en relación al progreso con respecto a las competencias emocionales de Rafael Bisquerra (2007) en las que se analizan los resultados de profesores quienes reconocen la aplicación de la estrategia con el propósito y su viabilidad sobre el proceso, estudiantes quienes tienen la oportunidad de describir las emociones y reconocer el nivel de concordancia del profesor con sus compañeros en la aplicación de cada guía, los maestrantes quienes en el ejercicio de la práctica toman conciencia del progreso en general del grupo para validar si las actividades empleadas fueron acertadas o requieren de un ajuste tal como se propone en la investigación acción de la metodología de esta tesis. La evaluación promueve una participación reflexiva de los actores del proceso en la cual se brinda una información consciente del progreso y así tomar decisiones fundamentadas en el instrumento.

Por cada guía se estructuraron cinco preguntas en torno a las competencias emocionales planteadas en la estrategia, el propósito y el objetivo general de esta tesis, fueron evaluadas por cada uno de los actores involucrados con una escala valorativa de 1 a 6 y los ítems integrados en la siguiente rúbrica. Los estudiantes participaron de forma activa en el proceso evaluativo de autoevaluación y coevaluación, utilizando una rúbrica adaptada de acuerdo a su nivel cognitivo y emocional. Cabe resaltar que no se les presentó la evaluación 360 en su forma académica sino como una herramienta visual y lúdica basada en los principios de Bisquerra (2009).

Tabla 2.

Rúbrica guía uno evaluación

Competencia	(Básico 1-2)	(Satisfactorio 3-4)	(Excelente 5-6)
Conciencia Emocional	Presenta dificultad para identificar emociones propias y ajenas.	Identifica emociones básicas y su impacto en el comportamiento.	Reconoce la importancia de las emociones, las expresa y gestiona de manera adecuada.
Regulación Emocional	Reacciona de manera impulsiva al enfrentarse a situaciones de conflicto.	Comprende en qué consiste la herramienta del semáforo emocional en el manejo de impulsos y reacciones desproporcionadas.	Gestiona tus emociones usando la herramienta del semáforo emocional.
Autonomía Emocional	Depende de otros para tomar decisiones y manejar emociones de acuerdo con las situaciones presentadas.	Toma decisiones independientes en situaciones y ejemplos que se presentan.	Toma decisiones asertivas y resuelve conflictos de manera proactiva.

Competencias Sociales	Muestra poca empatía y dificultad para colaborar o resolver conflictos.	Muestra empatía y colabora de manera efectiva en situaciones de conflicto presentadas.	Resuelve conflictos de manera constructiva siendo empático y colaborador con sus compañeros.
Habilidades para la Vida	Con dificultad promueve habilidades emocionales en su vida diaria.	Aplica habilidades emocionales orientadas en el semáforo emocional y promueve su bienestar.	Usa el semáforo como herramienta para el manejo de impulsos y solución oportuna de conflictos en el aula.

***Nota:** En esta tabla se muestran los criterios de evaluación de la guía número uno en la cual se da la escala de valoración de las competencias emocionales según Bisquerra, siendo uno el más bajo y seis el más alto.*

CAPÍTULO V: Resultados, conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de la estrategia pedagógica “Educar las emociones: una apuesta por la convivencia escolar” basada en el desarrollo de las competencias emocionales de Bisquerra permitió observar un avance significativo en la convivencia escolar de los estudiantes transformando las dinámicas escolares en espacios más significativos. Este capítulo analiza los resultados alcanzados en los contextos educativos y, sobre todo, en los estudiantes beneficiarios de la estrategia.

Este capítulo muestra los hallazgos obtenidos luego de la aplicación de la estrategia pedagógica, diseñada para mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas: Colegio Moderno Santo Ángel, I.E Técnica Jaime Campos Jácome y Colegio Campestre Principado de Mónaco, dicha estrategia se orientó desde la educación emocional propuestas por Rafael Bisquerra y responde a la pregunta ¿De qué manera contribuye el desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales, en la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas?

Cabe señalar que la investigación se desarrolló bajo la metodología de investigación-acción, permitiendo una indagación disciplinada de la población e intervención mediante la implementación y evaluación de la estrategia pedagógica siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Los diarios de campo y las rúbricas de evaluación 360° de competencias emocionales fueron instrumentos clave para identificar el progreso de los estudiantes a través de la autoevaluación y la coevaluación, la percepción de los docentes fue registrada como autoevaluación (Ver anexo 5). Los diarios de campo y la heteroevaluación permitieron captar no sólo los comportamientos observables en los estudiantes sino también la transformación de la práctica pedagógica y las percepciones sobre la viabilidad de la estrategia.

Esta triangulación de datos desde la mirada del estudiante, sus compañeros y el docente permitieron tener una visión general y enriquecida del impacto de la estrategia pedagógica, alineándose con el propósito de la evaluación 360° propuesto por Bisquerra (2009), donde la

valoración no se limita a medir, sino a comprender y mejorar el proceso educativo desde múltiples perspectivas. De esta manera se encontraron los siguientes hallazgos:

5.1 Hallazgos

La Guía N°1 se encaminó a la gestión emocional en la que se utilizó como herramienta el semáforo emocional evidenciando alta motivación por parte de los estudiantes desde el ejercicio inicial en el que asociaron mediante una metáfora “el globo que explota” con la acumulación de emociones sin gestionar; lo que llevó a la asimilación y apropiación de la herramienta en la que los estudiantes participaron con agrado. En este contexto se destaca el caso presentado en el Colegio Moderno Santo Ángel cuando un estudiante diagnosticado con síndrome de asperger participó con tranquilidad en los ejercicios de respiración; además otro estudiante utilizó el semáforo para regular el enojo de su maestro evidenciando la importancia de la herramienta dentro y fuera del contexto escolar.

Se resalta la apropiación que los estudiantes hicieron de esta herramienta al llevarla a casa para usarla con algunos miembros de la familia, esto demuestra que el aprendizaje trasciende del aula y puede transformar las dinámicas del contexto, por ejemplo: cuando un estudiante manifiesta: *“mamá necesita urgente el color verde del semáforo porque la mayor parte de su tiempo está malhumorada, debo llevarlo a casa para que respire y se calme. También mi papá lo necesita, porque pierde la paciencia con mamá”*.

En la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome, a partir de ejemplos cotidianos los niños identificaron cómo poner en práctica el semáforo emocional, comprendiendo que acumular emociones en vez de gestionarlas puede llevarlos al punto de agredir a algún compañero ya sea de forma física o verbal (explotar como el globo). Concluyeron que es mejor reaccionar de forma tranquila y respetuosa evitando posibles conflictos entre ellos para una convivencia armoniosa en el grupo. Esta sesión, integró de manera práctica y lúdica estrategias para la gestión de emociones contribuyendo a la construcción de habilidades para el control de impulsos, la resolución pacífica de conflictos y por ende la promoción del bienestar personal y social. Las reacciones observadas demuestran la importancia de continuar ofreciendo herramientas para la educación emocional haciendo de esta una práctica constante dentro del entorno escolar.

Por otro lado, en el Colegio Bilingüe Principado de Mónaco la herramienta presentada tuvo un impacto positivo, pues logró captar la atención y la participación de los estudiantes, permitiendo que identificaran y expresaran emociones asociadas a situaciones cotidianas, como dificultades académicas o conflictos interpersonales (ruido en el salón, gritos en el recreo). De esta manera el semáforo emocional que cada estudiante elaboró se posicionó como una herramienta práctica en la toma de decisiones durante las sesiones aplicadas, fortaleciendo las habilidades sociales y la estrategia de autorregulación emocional.

Esta sesión refleja el concepto sobre la educación emocional que define Bisquerra (2000) como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 306); pues los resultados evidencian la integración de estrategias de manera práctica y lúdica para la gestión de emociones y su contribución a la construcción de habilidades en el control de impulsos, la resolución pacífica de conflictos y por ende la promoción del bienestar personal y social. Las reacciones observadas demuestran la importancia de continuar ofreciendo herramientas prácticas como el uso del semáforo emocional, pues el estudiante al tener el recurso se apropia de él usándolo cotidianamente en el entorno escolar.

La Guía N°2 se orientó al reconocimiento de emociones propias y ajenas promoviendo la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. Esta guía tuvo un impacto emocional positivo en los estudiantes, favoreciendo su bienestar a través de conexiones con sus experiencias personales. En el Colegio Moderno Santo Ángel un estudiante manifestó su preocupación frente a la calificación de la actividad propuesta y la observación de los demás con respecto a su trabajo, evidenciando que hace falta una mayor reflexión en el grupo, además de un ambiente seguro para facilitar la autorreflexión emocional, tal como lo plantea Rafael Bisquerra, quien enfatiza en la necesidad de entornos adecuados para el desarrollo de la competencia emocional.

Otro momento significativo se presenta en la institución educativa Técnica Jaime Campos Jácome cuando una de las estudiantes comparte abiertamente su sentimiento de exclusión por parte

de sus compañeros debido a que aún no escribía bien, durante las actividades grupales recibía comentarios descalificativos como tonta o bruta. La actitud reflexiva del grupo permitió visibilizar cómo ciertas prácticas dentro del aula pueden afectar emocionalmente a algunos de los compañeros y cómo a través de un abordaje seguro y oportuno estas situaciones pueden transitar a un espacio de apoyo colectivo. Como lo plantea Bisquerra (2009), la educación emocional contribuye de manera significativa al bienestar personal y social, los estudiantes que logran desarrollar competencias emocionales, pueden convivir armoniosamente siendo capaces de resolver conflictos y fomentar la construcción de relaciones positivas.

En este contexto en la institución Educativa Principado de Mónaco se observó cierta frustración en los estudiantes evidenciando una tendencia hacia la competencia más que a la colaboración, esta situación abre un espacio de reflexión destacando la importancia de escuchar a los demás, tomar decisiones en conjunto para obtener mejores resultados y facilitar la construcción de aprendizajes significativos desde el trabajo grupal reconociendo la capacidad del otro para llegar a acuerdos donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para convivir en paz y armonía.

La Guía N°3 presentó una secuencia de actividades orientadas al reconocimiento de situaciones que generan conflictos durante las actividades académicas, con el propósito de fomentar entornos de diálogo creando oportunidades de aprendizaje emocional y comunicación asertiva. Las reflexiones y prácticas grupales permitieron visibilizar los desafíos y explorar herramientas concretas para reestructurar estas dinámicas hacia la resolución pacífica de conflictos. En el Colegio Moderno Santo Ángel un estudiante mencionó durante la sesión que siempre debe estar alegre, porque según su padre *los hombres no lloran, ni siquiera por las mujeres, además afirma ser el más guapo en tik tok*, situación que permitió reflexionar de forma grupal sobre el respeto, la humildad y cómo ciertas creencias culturales pueden afectar negativamente las relaciones con los demás.

En la I.E Técnica Jaime Campos los estudiantes interpretan las expresiones faciales y corporales presentes en las emociones, permitiendo evidenciar que desde pequeños no solo observan las emociones en los demás, sino que también se preocupan por comprender sobre las

causas y consecuencias de esos sentimientos. En este contexto la actividad de dibujar las expresiones faciales y colocarlas en la espalda y el pecho facilitó un espacio de socialización en el que los estudiantes identificaron algunas emociones para fortalecer la escucha y la importancia de la empatía hacia sus compañeros. Por otro lado, la pregunta acerca de cómo se sienten cuando alguien les dice algo bueno, fue asertiva para reconocer la importancia del fortalecimiento de la autoestima y la motivación personal, pues en la mayoría de las respuestas algunos estudiantes dejaron ver las problemáticas familiares que afectan el manejo de las emociones, por tal razón es indispensable un espacio de regulación emocional desde el contexto escolar.

En el colegio Principado de Mónaco, la sesión fue adaptada abordando un conflicto real después de un partido de voleibol, donde la discusión permitió a los estudiantes reconocer emociones desagradables (ira, culpa), este incidente fue una oportunidad para que los estudiantes identificaran sus sentimientos y cómo esas emociones llevaron a algunos compañeros a actuar de forma impulsiva. Mediante la escucha activa y las preguntas reflexivas de la sesión propuesta, los estudiantes lograron bajar la intensidad de la emoción expresando sus puntos de vista sin agredir a los demás, esto coincide con lo señalado por Bisquerra & Pérez (2007) al mencionar como la regulación emocional requiere de una práctica constante.

La sesión demostró ser efectiva para abordar conflictos reales y promover la conciencia emocional, los estudiantes avanzaron en identificar y expresar emociones, pero persisten desafíos en la regulación y resolución colaborativa de conflictos. Esta teoría coincide significativamente con lo postulado por Bisquerra, quien manifiesta la importancia de abordar la educación emocional dentro del currículo educativo como herramienta de formación personal y como estrategia preventiva frente a los conflictos sociales y conductas violentas; por tal razón es fundamental seguir trabajando desde el contexto educativo estrategias que fortalezcan la regulación de las emociones, la retroalimentación positiva, la empatía, la resiliencia teniendo en cuenta los sentimientos y expresiones emocionales sin estereotipos.

La Guía N°4 se enfocó hacia la promoción de la conciencia emocional con respecto a los imaginarios socioeconómicos y relaciones consigo mismo y los demás. Dentro de los principales hallazgos encontrados en los diarios de campo se registró que en el Colegio Moderno Santo Ángel

el juego de cumplidos a través del balón fue un desafío inicial, pues los estudiantes requirieron de un ejemplo específico por parte de la docente para poder realizarlo, más adelante el ejercicio de construcción del escudo emocional permitió un proceso de autorreflexión, pues los niños lograron identificar aquello que los caracteriza y hace únicos, uno de los niños mencionó *“me hace único el ser el más simpático del salón”*, otro estudiante escribió que *,lo hace único querer ayudar a sus compañeros en matemáticas cuando hay que hacer multiplicaciones y divisiones*. El ejercicio de juego de roles donde algunos niños fueron súper héroes o villanos permitió poner en práctica aquello reconocido en los escudos emocionales a través ejemplos como: *“el villano de la frustración que quiere robarse la calma”*, este espacio fue vital para el reconocimiento emocional y la reflexión continua de cómo a través de valores, virtudes y talentos se pueden superar obstáculos presentados en la cotidianidad. Este ejercicio fue muy productivo hasta que fue interrumpido pues uno de los estudiantes golpeó muy fuerte a otro compañero, situación que obligó a parar la actividad propuesta y crear un espacio de reflexión sobre la responsabilidad y la convivencia en el grupo incentivando el respeto mutuo. La docente guio al grupo en una respiración consciente usando el semáforo emocional (rojo: detenerse, amarillo: pensar y sentir, verde: actuar), lo que permitió bajar la intensidad emocional del momento. Posteriormente, se invitó al estudiante afectado a expresar cómo se sintió, seguido por el agresor, quien reveló que su reacción surgió al recordar una situación de violencia familiar cuando asumió el rol del "villano". Esta confesión abrió un espacio de empatía colectiva, donde los estudiantes reconocieron que los personajes son ficticios y no justifican acciones violentas. Se llegó a un compromiso grupal escrito sobre el respeto mutuo, y el incidente se transformó en una oportunidad pedagógica para fortalecer las herramientas de autorregulación, evidenciando un impacto profundo en la conciencia emocional y la responsabilidad compartida del grupo.

En la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome, el juego de cumplidos generó confianza entre los estudiantes reconociendo sus principales virtudes y talentos, llegando a incluir a su docente en el ejercicio. La construcción del escudo emocional logró que los niños identificaran sus cualidades, talentos y habilidades, así como a determinar estrategias para manejar aquellas emociones difíciles que se presentan a diario. El juego de roles (súper héroes y villanos) permitió aplicar de manera lúdica y práctica lo trabajado durante esta sesión involucrando a los niños en la creación de posibles soluciones con las herramientas encontradas en el escudo emocional y aunque

aún necesitan apoyo para estructurar sus razonamientos, la participación lúdica y el ambiente positivo logró que los niños participaran, se comunicaran y reflexionaran sobre sí mismos y los demás.

En el Colegio Principado De Mónaco el juego de cumplidos y las preguntas de reflexión permitieron que los estudiantes expresaran sus principales virtudes, identificaran sus cualidades, talentos, fuentes de apoyo emocional junto a elementos que les generan orgullo. La actividad se realizó en dos sesiones y permitió observar cómo los estudiantes lograron expresar atributos positivos de sí mismos, reconociendo fortalezas personales que en algunos casos no habían verbalizado antes. Aunque algunos requerían ejemplos o ayuda del docente para completar sus ideas, todos lograron participar y plasmar reflexiones propias, lo que demuestra un avance en su capacidad de autoevaluarse emocionalmente. Finalmente, la actividad de juego de roles entre superhéroes y villanos que se realizó en la siguiente sesión puso en escena las emociones identificadas previamente. Aunque algunos niños inicialmente mostraron preferencia por el rol de superhéroe, al ser asignados a los villanos se observó una variedad de reacciones. Algunos encontraron más fácil actuar desde emociones negativas, mientras que otros se sintieron incómodos con ese papel. Esta diferencia de actitudes frente a los roles permitió evidenciar cómo cada estudiante se conecta emocionalmente con sus propias fortalezas y cómo percibe la influencia de sus acciones en los demás.

En general el desarrollo de la actividad permitió observar cómo la mayoría de los estudiantes lograron vincular sus emociones con sus acciones y el entorno que les rodea, aunque no generaron una reflexión extensa, sus acciones evidencian una comprensión básica acerca de la empatía, el apoyo emocional y la autoestima, esto refleja un avance significativo en la construcción del autoconcepto. Aunque aún necesitan apoyo para estructurar sus opiniones, las emociones positivas que se generaron durante el desarrollo de esta sesión favorecieron los procesos de reflexión, comunicación y participación.

De acuerdo con Bisquerra (2004) “Las emociones positivas son un elemento clave para la regulación emocional, ya que enmarcan los significados de las evaluaciones del contexto, modulan la expresión emocional y las tendencias de acción” (p. 69). Esta premisa se hizo evidente durante

el juego de cumplidos donde al expresar de forma positiva sus cualidades favoreció la integración grupal y la percepción positiva de cada niño, lo que llevó a una participación activa y dinámica del grupo durante la sesión.

|

La guía N°5 orientó a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos con perseverancia, superar momentos difíciles mediante actitudes positivas y soluciones creativas. Durante su aplicación se hallaron elementos importantes registrados en los diarios de campo evidenciando su impacto y utilidad en el proceso formativo. En el Colegio Moderno Santo Ángel se observó en la dinámica de conciencia emocional una alta motivación y disposición de los estudiantes, al permitirles moverse de forma libre y representar de forma gestual las emociones halladas entre compañeros de grupo. El pedirles a los estudiantes pensar en situaciones que no los hacían sentir bien, escribirlas en una hoja en blanco para luego compartirlas con sus compañeros fomentó sentimientos de empatía pues muchos se identificaron con los demás. Al abordar frases como *“los hombres no lloran”* los niños manifestaron sus sentimientos al respecto, identificando su gran preocupación por los conflictos sociales y familiares. Un estudiante manifestó *“sentir frío en su cuerpo”* y orar ante las discusiones de sus padres. La técnica 4-7-8 ayudó a disminuir la tensión generada recuperando la calma, esta técnica de respiración consciente activa el sistema nervioso parasimpático(encargado del descanso y la digestión),ayudando a contrarrestar el estado de alerta y ansiedad, consiste en tres pasos: inhalar durante cuatro segundos, retener el aire en los pulmones durante siete segundos y exhalar lentamente por la boca durante ocho segundos . Así mismo el video proyectado de la Corporación promotora de Resiliencia Comunitaria (2018) titulado *“Cómo enseñar a los niños la noción de Resiliencia”* la resiliencia promovió en el grupo el valor por esta competencia emocional al enfrentar dificultades y adversidades en situaciones cotidianas.

En la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome, para los estudiantes fue más fácil expresar sus sentimientos a través de dibujos, que luego fueron compartidos con sus compañeros, donde se observó un interés genuino por comprender el significado del dibujo y el sentimiento que estaban representando los compañeros, la técnica 4-7-8 permitió ejemplificar el uso de esta herramienta en situaciones difíciles como cuando se sienten frustrados, enojados o ansiosos ayudándolos a ser personas más resilientes. Los estudiantes manifestaron sentirse más

tranquilos y sin tensión luego de practicarlo, la introducción al concepto de resiliencia se dio de manera espontánea mediante una metáfora *“a pesar de las adversidades pueden ser como un árbol fuerte que al soplar el viento se dobla, pero luego vuelve a enderezarse”* dando pie a que los estudiantes comprendieran el concepto del cual se les estaba hablando y pudiesen comprender aquellos tips importantes para ser resilientes.

Paralelamente a este ejercicio la proyección del video permitió dar un ejemplo claro y llamativo para los niños sobre dicho valor permitiendo una reflexión colectiva de los estudiantes quienes mencionaron algunos ejemplos de su vida personal donde se han mostrado resilientes. El desarrollo de esta sesión permitió orientar a los niños y darles herramientas clave para afrontar situaciones difíciles que requieren de constancia y perseverancia para el logro de sus metas académicas y sociales como grupo.

En el Colegio Bilingüe Principado de Mónaco, una estudiante que es parte del equipo de fútbol interviene manifestando enojo al ser objeto de burla por parte de los niños, su reacción dejó claro que las emociones en el aula no son obstáculos, sino oportunidades para aprender. En este sentido, la técnica de respiración 4-7-8 y el juego de roles funcionaron como contrapesos: uno para calmar la energía dispersa, otro para redirigirla hacia la construcción colectiva de aprendizajes. Profundizando en la reflexión durante el juego de roles se continuó con el debate inicial permitiendo que cada actor (Juez, abogado, demandante, cómplice y testigo) mostraran las diferentes posturas respecto al conflicto y la mejor forma para solucionarlo. Finalmente, el video de la oveja titulado *“Cómo enseñar a los niños la noción de Resiliencia”* de la Corporación promotora de Resiliencia Comunitaria (2018) fue recibido con risas, pero terminó siendo un espejo donde los estudiantes reconocieron sus propias reacciones ante el estrés o la frustración.

La Guía N°6 se orientó hacia el entendimiento y respeto por las normas y valores compartidos, así como la inclusión y aceptación de la diversidad en su entorno. En el Colegio Moderno Santo Ángel durante la sesión se destacó la respuesta inesperada que da un estudiante con respecto al video presentado del cortometraje *cuerdas*, quien manifestó *“no quiero ser el niño que está en la silla de ruedas porque no quiero morirme”*, esta respuesta impactó a los estudiantes y a la docente pues este sentimiento se vincula específicamente con el miedo y la vulnerabilidad.

En la I.E Técnica Jaime Campos Jácome el ejercicio de comunicación no verbal generó risas y desconcierto al no poder comprender la información presentada. A pesar de la dificultad del mensaje se observó a la mayoría de los estudiantes reconocer emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, o frustración demostrando una apropiación emocional más profunda. Los estudiantes manifestaron la dificultad para caminar con los ojos cerrados pues no tenían la seguridad de dónde debían detenerse, lo que condujo a una reflexión más profunda sobre las dificultades que tienen las personas con discapacidad visual o auditiva. En el momento de completar la guía fue evidente que el hecho de tener un compañero con hipoacusia y una compañera con síndrome de Down facilitó su comprensión ejercicio e influyó de manera positiva para que las respuestas fueran más realistas y menos sesgadas por sus imaginarios.

En el Colegio Bilingüe Principado de Mónaco durante la actividad de comunicación no verbal, los estudiantes lograron identificar emociones básicas como alegría, tristeza y miedo percibiendo las necesidades que requirieron sus compañeros. Además, se generó un debate donde los estudiantes justificaron la necesidad de utilizar sus sentidos generando formas de ayudar a las personas con discapacidad y desarrollar habilidades clave como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva. Estas competencias son fundamentales para abordar conflictos escolares derivados de imaginarios socioeconómicos, de género y de poder, como los observados en las instituciones educativas focalizadas en la investigación.

El desarrollo de esta sesión es coherente con el modelo de educación emocional de Bisquerra, los estudiantes evidenciaron las dificultades que enfrentan quienes tienen limitaciones generando de manera significativa sentimientos de empatía. Bisquerra (2011) afirma que “Contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra favorece la expresión emocional” (p. 73) el hecho que la mayoría de los estudiantes lograran comprender emociones básicas en los mensajes de sus compañeros evidencia claramente un avance significativo en la conciencia emocional interpersonal.

La Guía N°7 tuvo como propósito acompañar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias para la gestión del estrés y la ansiedad promoviendo prácticas de autocuidado emocional

para fortalecer el bienestar personal y social en el entorno escolar. En el Colegio Moderno Santo Ángel, esta sesión evidenció una gran motivación por parte de los estudiantes evidenciada en su entusiasmo, expectativa y atención durante la realización de ejercicios de calma y respiración (respiración de la abeja, el viento suave, el árbol fuerte, la tortuga relajada, las olas de mar y el sol de la alegría). Estos ejercicios fueron guiados por la docente implementando imágenes metafóricas con posturas corporales específicas, uno de los estudiantes manifestó “*que descanso, siento mucha tranquilidad, podemos repetirlo*” con lo que los demás compañeros estuvieron de acuerdo; esto evidencia una señal clara del bienestar que sintieron los niños durante la actividad.

Por otro lado, la historia de “kai y su maceta vacía” generó un reconocimiento de emociones del protagonista, así como una reflexión profunda con respecto al valor de la honestidad, uno de los estudiantes manifestó “*ser honesto es lo más importante*”, “*él no mintió como los otros*”, además de “*aunque se sentía solo, decidió seguir adelante y eso demuestra coraje*” evidenciando la importancia de actuar con honestidad a pesar de las consecuencias.

Ahora bien, en la institución Educativa Técnica Jaime Campos Jácome los estudiantes disfrutaron de los ejercicios de mindfulness, reduciendo notablemente la tensión del grupo, el desarrollo de los ejercicios de manera consciente acompañados de una visualización positiva que fortaleció en los niños el sentimiento de bienestar y calma para de manera significativa el estrés y la ansiedad lo que influye de manera positiva en la convivencia escolar. Posteriormente, la escucha activa y reflexiva sobre el cuento permitió integrar valores como la honestidad y la valentía a la hora de resolver conflictos. La actividad de cierre mediante los papelitos evidenció la importancia de brindar espacios de reflexión e introspección para fortalecer el bienestar personal y por ende el bienestar social de los niños.

En el Colegio Bilingüe Principado de Mónaco se combinaron juegos al aire libre con actividades en el salón de clase, lo que hizo que los estudiantes se sintieran más relajados y abiertos para aprender cómo manejar las emociones, los ejercicios de respiración mindfulness brindaron a los estudiantes una oportunidad para escuchar lo que sentía su cuerpo, controlar mejor la respiración y estar más atentos a lo que pasa alrededor. La historia de Kai, brindó una oportunidad para reflexionar acerca de la importancia de ser valientes y confiar en sí mismos, se habló sobre

cómo perseverar y hacer siempre lo correcto, incluso cuando cuesta. Finalmente, los estudiantes escribieron en un papel sus más importantes logros, este ejercicio hizo sentir seguros y empáticos. Esta sesión de la estrategia es coherente con el objetivo propuesto por Rafael Bisquerra (2000) quien sostiene que la educación emocional tiene como finalidad el bienestar personal y social (p. 6). Los ejercicios de respiración, concentración y visualización positiva son herramientas pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional, elemento fundamental para el bienestar personal, social y la convivencia.

La guía N°8 tuvo como propósito incentivar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a situaciones cambiantes y cultivar una motivación intrínseca que les permita enfrentar desafíos con entusiasmo. Dentro de los registros de diario de campo se observa en el Colegio Moderno Santo Ángel como durante el juego de escaleras y serpientes los niños aplican algunas técnicas de calma manifestando *“sólo es un juego”* para mantener la calma. El momento más significativo se presentó al informarles que no había un premio, a lo que uno de los estudiantes afirmó *“lo importante es ganar”*, otro compañero respondió *“pues es mejor ganar sin nada a cambio, lo importante es el esfuerzo y tratar de ganar, es muy chévere ganar”*. Esto evidencia que el juego, aunque generó frustración fomentó de manera significativa la adaptación a las reglas y a los cambios.

En la Institución Educativa Técnica Jaime Campos Jàcome los estudiantes participaron de forma activa, respetando los turnos y los giros que daba el juego al encontrar los diferentes desafíos, al momento de caer en la serpiente muchos de ellos mostraron frustración, pero rápidamente pudieron volver a enfocarse en el juego. Al encontrarse con las casillas de desafíos se escucharon frases como *“yo sigo jugando porque es divertido”* *“si cambian las reglas las aprendemos para poder seguir jugando”* lo que refleja la motivación de los niños hacia el juego. Al ganar el primer equipo, no se observó resentimiento ni desánimo, por el contrario, los niños disfrutaron del ejercicio ya que no es común jugar en el salón. La carta realizada por los niños permitió una autorreflexión profunda identificando avances en la adquisición de herramientas de autorregulación emocional, dentro de las cartas se encontraron frases como *“aprendí a calmarme”* *“quiero ayudar a otros”* *“me gustaría que la profe vuelva”* *“aprendí que me frustró fácilmente, por ello debo gestionar mis emociones para no agredir a los demás”*. Esto demuestra la motivación

de los estudiantes y el avance significativo en el reconocimiento emocional durante las sesiones realizadas.

Finalmente, en el Colegio Principado de Mónaco la experiencia vivida a través del juego de “Escaleras y Serpientes” se convirtió en un pequeño laboratorio de emociones dentro del aula. Cada tirada del dado y cada casilla especial fueron oportunidades para que los estudiantes pusieran en práctica lo aprendido sobre autorregulación, empatía y habilidades sociales, tal como lo plantea Rafael Bisquerra en sus competencias emocionales. La frustración de caer en una serpiente, la incertidumbre ante un cambio de reglas o la alegría de subir por una escalera se vivieron intensamente, pero lo más valioso sucedió cuando los estudiantes lograron canalizar esas emociones: respirando hondo, recordando que “solo es un juego” o animando a un compañero que se sentía desanimado.

La dinámica favoreció que la mayoría de los estudiantes mantuvieran la motivación incluso sin premios tangibles, enfocándose más en la experiencia que en el resultado final. La carta escrita como cierre permitió identificar avances significativos en conciencia emocional y habilidades sociales, destacando la importancia de continuar trabajando aspectos como la perseverancia y el respeto en situaciones competitivas. Esta actividad evidenció lo postulado por Bisquerra (2011) quien mencionó como el bienestar es la finalidad de la educación emocional y la construcción de éste incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las positivas. (p.13). Los estudiantes no solo respondieron de forma positiva y con coherencia demostrando una motivación intrínseca que hizo de este espacio una oportunidad para el trabajo en equipo llevando a los niños al reconocimiento del esfuerzo personal y del logro de un objetivo.

5.2 Resultados de la evaluación

Los resultados hallados a través de la evaluación 360° parten desde la participación de los estudiantes, docentes y maestrantes de las tres instituciones educativas focalizadas, fue adaptada a las guías propuestas en la estrategia pedagógica de acuerdo lo postulado por Rafael Bisquerra, se tuvieron en cuenta los niveles básico, satisfactorio y excelente distribuidos en una escala de 1 a 6, siendo uno el más bajo y seis el más alto. Esta valoración fue registrada al iniciar la siguiente sesión

para evaluar la anterior, mediante una estructura de preguntas acordes a las competencias y actividades de cada sesión para obtener una visión del desarrollo emocional de los estudiantes a partir de algunas perspectivas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), este enfoque permitió contrastar la percepción, identificar coincidencias, analizar la eficacia de la estrategia, validar las diferentes actividades aplicadas para mejorar la convivencia escolar, obteniendo los siguientes resultados:

Percepción de estudiantes Autoevaluación:

La autoevaluación generada por los estudiantes del grado cuarto, fue una herramienta crucial para invitar a los estudiantes a evaluarse con respecto a la adquisición de competencias emocionales, la valoración fue dada en tres categorías así: puedo mejorar, lo hice bien y súper bien; al tomarse un momento para la reflexión sobre el reconocimiento de las competencias en cada sesión hizo que cada estudiante fuese consciente de sus progresos y oportunidades de mejora, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 3.

Autoevaluación estudiantes

	COLEGIO MODERNO SANTO ÁNGEL			LE TÉCNICA JAIME CAMPOS JÁCOME			COLEGIO CAMPESTRE PRINCIPADO DE MÓNACO		
	Puedo mejorar	Lo hice bien	Súper bien	Puedo mejorar	Lo hice bien	Súper bien	Puedo mejorar	Lo hice bien	Súper bien
1. Autorregulación Emocional.	2	3	5	7	8	8	2	10	8
2. Empatía.	1	2	7	3	11	9	3	7	10
3. Habilidades Sociales	2	1	7	2	12	9	3	8	9
4. Autoconciencia Emocional.	0	2	8	3	12	8	6	9	5
5. Resiliencia.	0	6	4	6	12	5	5	6	9
6. Conciencia Social.	1	5	4	1	11	11	3	10	7
7. Bienestar Emocional	0	2	8	1	9	13	2	7	11
8. Inteligencia Emocional General.	1	3	6	4	6	13	3	7	10
TOTAL	30	30	30	30	81	76	21	59	56

	Puedo mejorar	Lo hice bien	Súper bien
--	---------------	--------------	------------

TOTAL	81	170	162
PROMEDIO	19,61%	41,16%	39,23%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la autoevaluación de los estudiantes en la aplicación de cada sesión.

Los resultados de la autoevaluación de los estudiantes en cada sesión de la estrategia evidencian, en general, una percepción mayoritariamente positiva sobre el desarrollo de sus competencias emocionales. En términos globales, los datos muestran que, en promedio, un 41.16% de los estudiantes considera que “lo hizo bien” y un 39.23% que “súper bien”. Es decir, más del 80% de los participantes valoran su desempeño como satisfactorio o excelente a lo largo de las ocho sesiones trabajadas.

En el análisis de la información obtenida en las tres modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) se utilizó como herramienta indispensable microsoft excel , este permitió el diseño de matrices de registro en la consolidación de las valoraciones de los participantes y fue organizada en hojas independientes por tipo de evaluación calculando los promedios para cada ítem, estos fueron transformados en porcentajes para facilitar la comparación de los indicadores y el nivel de las competencias emocionales .

Dentro de este análisis, destaca especialmente la sesión 7, enfocada en el Bienestar Emocional, que fue la mejor valorada por los estudiantes. Un 60.38% afirmó haberla realizado “súper bien” y un 33.96% “lo hice bien”. En total, el 94.34% percibió un desempeño positivo o excelente en esta área. A nivel institucional, 8 estudiantes del Colegio Moderno Santo Ángel, 13 de la I.E Técnica Jaime Campos Jácome y 11 del Colegio Campestre Principado de Mónaco calificaron esta sesión como “súper bien”. Estos resultados sugieren que las actividades orientadas a manejar el estrés, reducir la ansiedad y fomentar el autocuidado emocional lograron una conexión significativa con los estudiantes, quienes manifestaron sentir una mejora en su bienestar integral.

En contraste, la sesión 1 (Autorregulación Emocional) y la sesión 5 (Resiliencia) fueron las que concentraron el mayor número de respuestas en la categoría “puedo mejorar” (20.75%). En el caso de la autorregulación emocional, expresaron esta necesidad 2 estudiantes del Colegio

Moderno Santo Ángel, 7 de la I.E Técnica Jaime Campos Jácome y 2 del Colegio Campestre Principado de Mónaco. Por su parte, en la sesión de resiliencia, 6 estudiantes de la I.E Técnica Jaime Campos Jácome y 5 del Colegio Campestre Principado de Mónaco señalaron que aún requieren fortalecer esta habilidad. Aunque dichas sesiones ofrecieron herramientas para manejar la frustración, el enojo y los retos con perseverancia, los estudiantes reconocieron que todavía necesitan más apoyo y práctica para aplicar de manera efectiva estas estrategias en su vida cotidiana.

De manera general, la categoría “puedo mejorar” alcanzó un promedio del 19.61%, lo que refleja que, si bien la estrategia ha generado avances significativos, también abrió un espacio de autoconciencia en los estudiantes. Ellos no solo identificaron sus progresos, sino también las áreas en las que sienten que deben seguir creciendo para consolidar su desarrollo emocional.

Percepción de estudiantes Coevaluación:

La coevaluación o evaluación entre pares, brinda una mirada sobre el impacto de la estrategia y cómo viven los estudiantes la aplicación de las actividades en el contexto escolar, además permite medir la percepción de cambios en los comportamientos de sus compañeros, de acuerdo con las cinco competencias propuestas por Rafael Bisquerra. Estas valoraciones se realizaron al inicio de cada sesión evaluando la sesión anterior. A continuación, se analizan las percepciones de los estudiantes de las tres instituciones focalizadas: anexo 4

Tabla 4.

Evaluación estudiantes - Competencia emocional

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Conciencia Emocional	1	14	33
	2,08%	29,17%	68,75%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los estudiantes en la aplicación de la estrategia.

En la competencia de conciencia emocional los resultados muestran un logro positivo, pues fue la competencia mejor valorada por los estudiantes con un 68.7%, evidenciando un nivel excelente en el reconocimiento y expresión emocional, mientras que un 29.17% fue ubicado en el nivel satisfactorio y un 2.08% en el nivel básico. Estos resultados evidencian que las actividades propuestas fueron altamente positivas para construir una conciencia emocional ayudando a los estudiantes a identificar y nombrar sus emociones.

Tabla 5.

Evaluación estudiantes - Regulación emocional

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Regulación Emocional	3	24	21
	6,25%	50,00%	43,75%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los estudiantes en la aplicación de la estrategia.

La regulación emocional se centra en el nivel satisfactorio con un 50.00%, seguido del 43.75% en el nivel excelente y en el nivel básico un 6.25%. Estos datos indican que, si bien los estudiantes reconocen que sus compañeros utilizan herramientas como el semáforo emocional para calmarse, piensan antes de actuar, identifican sus emociones y las ubican en el plano emocional, reconocen sus principales habilidades y fortalezas ubicándolas en el escudo emocional. Esta competencia aún está en desarrollo pues regular las emociones es más complejo que solo identificarlas y por ello se debe continuar generando estas herramientas en el aula escolar tal como propone la ley 2503 de 2025 para la implementación de la cátedra de educación emocional.

Tabla 6.

Evaluación estudiantes - Autonomía emocional

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Autonomía Emocional	1	25	22

2,08%**52,08%****45,83%**

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los estudiantes en la aplicación de la estrategia.

En la competencia de autonomía emocional los resultados son similares a los de la regulación emocional. El 52.08% de los estudiantes calificó a sus pares en nivel satisfactorio, un 45.83% en excelente y un 2.08% en bajo. Esta competencia que abarca la confianza y la perseverancia evidencia un buen desarrollo, equilibrando los niveles satisfactorios y excelentes. Estas actividades ayudaron a los estudiantes a reconocer sus cualidades, talentos y fueron claves para fomentar la autoconfianza y la perseverancia frente a desafíos.

Tabla 7.

Evaluación estudiantes - Competencias sociales

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Competencias Sociales	5	17	26
	10,42%	35,42%	54,17%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los estudiantes en la aplicación de la estrategia.

Al ver los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes frente a la competencia social, se observó que el 54.17% corresponde a un nivel excelente y 35.42% satisfactorio, solo el 10.42% en un nivel bajo evidenciando un buen desempeño en esta competencia. Las actividades demostraron un esfuerzo por fortalecer la empatía, el respeto y la cooperación en las interacciones diarias.

Tabla 8.

Evaluación estudiantes - Habilidades para la vida

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Habilidades para la Vida	2	16	30
	4,17%	33,33%	62,50%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los estudiantes en la aplicación de la estrategia.

La competencia de habilidades para la vida y el bienestar fue la segunda competencia mejor valorada por los estudiantes, el 52.50% en excelente, un 33.33% en satisfactorio y el 4.17% en bajo. Las actividades de esta competencia transversal buscaron desarrollar en los estudiantes la resiliencia y la adaptabilidad para enfrentar cambios y adversidades orientándolos a enfrentar frustraciones, valorar los esfuerzos y cumplir una meta lo cual es esencial para la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

Percepción de docentes Heteroevaluación:

A continuación, se analizan los resultados de la aplicación de la estrategia, basándose en la evaluación 360°, que incluye la percepción de docentes titulares de los grados cuarto y docentes maestrantes. Esta evaluación se adaptó a las sesiones propuestas y los referentes teóricos de Rafael Bisquerra en las cinco competencias de la educación emocional, utilizando una valoración de 1 siendo la calificación más baja y 6 la más alta, categorizada en los niveles básico (1-2), satisfactorio (3-4) y excelente (5-6); para la evaluación se realizaron las valoraciones en cada institución focalizada una vez se aplicó la estrategia, dando un espacio de ocho días para su apropiación y validación. En general, la percepción de los docentes en relación con las estrategias socioemocionales se encuentra en un nivel excelente, en contraste con la de los estudiantes quienes fueron más sensibles según el contexto del aula, indicando la necesidad de continuar fortaleciendo

estos espacios de prácticas educativas que permiten tener diferentes visiones de los procesos aplicados en el aula.

Tabla 9.

Evaluación docente - Conciencia Emocional

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Conciencia Emocional	0	7	41
	0,00%	14,58%	85,42%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los docentes en la aplicación de la estrategia por competencias.

En la competencia de conciencia emocional, los docentes indicaron que el 85.42% de los estudiantes se encuentra en nivel excelente, el 14% en satisfactorio y un 0% en básico, este alto porcentaje refleja la efectividad de las actividades propuestas en cada sesión frente al reconocimiento y expresión emocional.

Tabla 10.

Evaluación docente - Regulación Emocional

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Regulación Emocional	2	16	30
	4,17%	33,33%	62,50%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los docentes en la aplicación de la estrategia por competencias.

La competencia de regulación emocional obtuvo una valoración de 62.50% en excelente, un 33.33% en satisfactorio y un 4.17% en básico, siendo este porcentaje el más alto entre todas las competencias evaluadas según el análisis realizado por los docentes. A pesar de los progresos en el control de impulsos y la gestión de reacciones esta competencia representa un desafío pues como lo señala Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional requiere de una práctica constante aun cuando se buscó transversalizar las actividades en cada sesión propuesta.

Tabla 11.***Evaluación docente - Autonomía emocional***

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Autonomía Emocional	1	11	36
	2,08%	22,92%	75,00%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los docentes en la aplicación de la estrategia por competencias.

El resultado de la evaluación de la competencia autonomía emocional fue valorada por los docentes con el 75.00% en excelente, un 22.92% en satisfactorio y un 2.08% en bajo evidenciando un avance en la toma de decisiones, ya que las actividades permitieron a los estudiantes identificar, plasmar sus cualidades, talentos y estrategias para gestionar sus emociones, aunque algunos necesitaron de ayuda para identificar las fortalezas fomentando la autoconciencia y resiliencia.

Tabla 12.***Evaluación docente - Competencias Sociales***

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Competencias Sociales	2	8	38
	4,17%	16,67%	79,17%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los docentes en la aplicación de la estrategia por competencias.

El análisis de las competencias sociales realizado por los docentes coincide con el de los estudiantes, pues ambos califican con un 79.17% en excelente, un 16.67% satisfactorio y un 4.17% en básico, esto demuestra una mejora en las relaciones interpersonales y la resolución pacífica de conflictos a través actividades intencionadas que promovieron la empatía, el respeto y la cooperación en las interacciones diarias.

Tabla 13.

Evaluación docente - Habilidades para la Vida

	(Básico) 1-2	(Satisfactorio) 3-4	(Excelente) 5-6
Habilidades para la Vida	1	5	42
	2,08%	10,42%	87,50%

Nota: En esta tabla se muestran los resultados de la evaluación de los docentes en la aplicación de la estrategia por competencias.

Según los docentes, la competencia de habilidades para la vida y el bienestar obtuvo el nivel más alto con un impacto positivo en la aplicación de la estrategia emocional en el contexto escolar, con 87% en nivel excelente, un 10.42% en satisfactorio y un 2.08% en básico. Esta competencia, permitió desarrollar la resiliencia y la adaptabilidad para enfrentar cambios y adversidades, así como la resolución de conflictos de forma pacífica y cooperativa, la promoción de emociones positivas, el autocuidado emocional, la capacidad para identificar y expresar sus propias emociones, el fortalecimiento de su autoestima y confianza personal.

En conclusión, la percepción de los docentes tiende a ser más optimista que la de los propios estudiantes en la coevaluación (por ejemplo, en Conciencia Emocional, los docentes calificaron un 85.42% en "Excelente", mientras que los estudiantes dan un 68.75%). Esta diferencia puede deberse a que los docentes, al observar el progreso general y la aplicación de las herramientas en diversas situaciones a lo largo del tiempo, notan un impacto más consistente y significativo. Los estudiantes, por otro lado, podrían tener una visión más enfocada en sus propias dificultades o en las de sus compañeros en momentos específicos. No obstante, ambas perspectivas llevan a la estrategia a un impacto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Los registros de los diarios de campo al inicio y durante la aplicación de la estrategia pedagógica, presentan las descripciones detalladas de las interacciones junto a las respuestas de los estudiantes frente a las actividades propuestas en cada sesión proporcionando una justificación congruente con la escala valorativa. Estas observaciones demuestran que las sesiones, basadas en las competencias emocionales de Bisquerra, lograron fomentar habilidades clave como el

reconocimiento y la regulación de emociones, la autoconfianza, la empatía, la cooperación, la resiliencia y las habilidades sociales contribuyendo a mejorar la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas a partir del desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales.

5.3 Respuesta a la Pregunta de Investigación y Objetivos

A continuación, se presenta la síntesis de la respuesta a la pregunta de investigación fundamentada en la educación emocional y el impacto de la estrategia en los estudiantes de grado cuarto de las instituciones focalizadas: ¿De qué manera contribuye el desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional que fomenta, de forma explícita, competencias emocionales, en la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas?

El desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional, que fomenta de forma explícita, competencias emocionales, adquiere una gran importancia como herramienta transformadora del clima escolar y la convivencia. Por una parte, porque al trabajar desde la conciencia emocional se generó un espacio que ayudó a los estudiantes a identificar y nombrar sus emociones. Por su parte, al desarrollar actividades enfocadas en la regulación emocional se proporcionaron herramientas para gestionar impulsos y reacciones desproporcionadas. En cuanto a la autonomía emocional se pudo fomentar la autoconfianza y la perseverancia frente a distintos desafíos; la competencia social promueve la empatía, el respeto y la cooperación en las interacciones diarias. Finalmente, las habilidades para la vida y el bienestar son una oportunidad para trabajar la resiliencia y la adaptabilidad para enfrentar cambios y adversidades en el contexto escolar.

Esta estrategia presenta propósitos encaminados a acompañar a los estudiantes mediante el desarrollo de actividades que les permitieron adquirir herramientas para identificar, gestionar y superar la frustración, el enojo y los impulsos negativos que no solo les ayudaron a enfrentar desafíos académicos, sino también a mejorar las relaciones interpersonales. También fortalecieron

la capacidad de entender y respetar a los demás mediante ejercicios de respiración y escucha al ponerse en el lugar del otro cultivando la empatía para comunicarse de manera asertiva, resolver conflictos de forma pacífica y colaborar con sus compañeros; estas son estrategias que les permitieron mejorar las relaciones interpersonales y el ambiente escolar.

Por otra parte, se orientaron procesos de apoyo para reconocer y nombrar las emociones, así como espacios para valorar las habilidades propias y las de los demás, reconociendo en los compañeros sus cualidades, actitudes positivas y valorarlos como seres únicos. Otra de las habilidades que fundamenta la estrategia es la resiliencia buscando que los estudiantes se sintieran más fuertes y seguros para enfrentar desafíos y superar momentos difíciles.

También fue necesario orientar espacios en donde los estudiantes reconocieron el valor del respeto por las normas y valores compartidos, así como en la inclusión y aceptación de los compañeros y sus diferencias creando una conciencia social que les ayudó a mejorar las relaciones en grupo y a crear un ambiente escolar más armonioso. De esta manera los estudiantes fueron capaces de gestionar momentos de estrés y ansiedad para su bienestar emocional sintiéndose mejor consigo mismo y con los demás, adaptándose a cambios inesperados con motivación frente a los obstáculos cotidianos.

En el contexto de los objetivos se registró una mejora en la convivencia de los estudiantes de grado cuarto de las instituciones educativas focalizadas a partir del desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a la educación emocional, para ello fue necesario realizar una caracterización de las situaciones de violencia escolar observando aquellas conductas recurrentes que impiden una sana convivencia, encontrando que la mayoría de ellas tiene una relación estrecha con el manejo de las emociones en situaciones diarias que se presentan en ambientes escolares los cuales, en la mayoría de los casos, afectan el buen desempeño de las labores académicas y convivenciales.

5.4. Limitantes

Aunque los resultados de esta investigación fueron positivos y evidencian la influencia de la estrategia pedagógica basada en la educación emocional sobre la mejora de la convivencia

escolar, es muy importante reconocer los limitantes de esta tesis mencionando algunos caminos que a futuro permitan un mejor alcance. Una de las principales limitantes en la aplicación de la estrategia fue el tiempo establecido para el desarrollo de cada sesión, muchas de las actividades propuestas como los juegos de roles, la construcción del escudo emocional y las reflexiones profundas que se generaron requieren más tiempo del previsto para lograr oportunamente el propósito. Varias sesiones tuvieron que extenderse para darle la oportunidad a cada uno de los niños de compartir sus reflexiones, experiencias personales y manifestar sus emociones. Este factor limitó trabajar de manera profunda y reflexiva el propósito de cada sesión.

Otro factor limitante fue la duración de la intervención pedagógica, la aplicación de la estrategia inició en el mes de abril y terminó en junio, fueron tres meses de trabajo con los estudiantes, que, si bien los resultados fueron significativos y evidenciaron avances reales, no permitieron consolidar de manera profunda los aprendizajes en todos los estudiantes. Algunas competencias como la autorregulación y la autonomía emocional requieren de una práctica constante, de un refuerzo diario, así como la puesta en práctica de las herramientas adquiridas a lo largo de las sesiones. Otra restricción importante fue la imposibilidad de intervenir las familias de los estudiantes objeto de estudio, estas fueron reconocidas como parte importante de la investigación pues el comportamiento de los estudiantes se ve influenciado directamente por lo que viven en casa, el alcance de esta estrategia se limitó únicamente al espacio escolar.

5.5 Generación de Nuevas Ideas

Gracias a la apropiación, creación y aplicación de la estrategia se encontraron diferentes ideas, posturas y metodologías, estas fueron analizadas y puestas en consideración, sin embargo, en la aplicación de la estrategia surgieron varias ideas que pueden tener un impacto positivo en futuras intervenciones pedagógicas con respecto a la educación emocional, nombradas a continuación:

1. Currículo transversal y permanente de educación emocional

Esta investigación ha demostrado la necesidad de que la educación emocional sea un proceso continuo y permanente, transversal a todo el currículum académico y no un proyecto aislado para algunas asignaturas, la educación emocional debe integrarse como un pilar esencial en el desarrollo de la personalidad, respondiendo a las necesidades sociales que en este siglo XXI se busca transformar. A partir de los aportes Rafael Bisquerra (2012) quien propone las cinco competencias emocionales para el desarrollo integral de las personas, esta investigación propone que la educación emocional debe ser un eje transversal fundamental para el fortalecimiento social y afectivo de los estudiantes, para fortalecer las habilidades cognitivas y emocionales para la prevención de la violencia escolar.

Los resultados de esta investigación permitieron visualizar la viabilidad de la estrategia pedagógica pues fue aplicada en contextos públicos y privados con realidades socioeconómicas y geográficas diferentes, lo que demuestra el impacto positivo y la transformación de la realidad en cuanto al manejo emocional para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Se propone que esta estrategia sea considerada explícitamente como un modelo transversal de la educación emocional en otras instituciones públicas o privadas, de tal manera que sea un componente permanente del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), así como se promueve en las leyes 2383 de 2024 y 2491 de 2025.

2. Capacitación continua y especializada para docentes

En la educación vemos que los estudiantes son el eje del sistema educativo, pero la figura del docente es crucial en la implementación de la educación emocional, ya que no solo es el facilitador de las sesiones, sino el modelo emocional que genera un clima de confianza en el aula para el manejo de las emociones propias y ajenas; por ello, la capacitación debe ser continua y especializada permitiendo a los docentes comprender, identificar, analizar y poner en práctica herramientas emocionales de manera natural y efectiva con un impacto en el bienestar y la convivencia escolar.

3. Estrategias de involucramiento familiar

Ahora bien, si los estudiantes y docentes toman la iniciativa en la formación emocional, debe existir un apoyo de las familias, pues tienen una incidencia directa en la convivencia escolar y en el desarrollo emocional de los estudiantes. Situaciones analizadas en el problema de investigación como la violencia intrafamiliar, pautas de crianza, análisis del informe Forensis 2024 muestran cómo la familia está generando una afectación psicológica en los comportamientos de los estudiantes, por ello, es importante diseñar estrategias de participación y escuela de padres para adquirir herramientas como el semáforo emocional, el manejo y reconocimiento de emociones en la gestión emocional en sus hogares, ya que son la base de la formación integral de los niños de cada institución educativa.

4. Actividades adaptadas a necesidades específicas e inclusión efectiva

En la aplicación de la estrategia educativa se proponen herramientas que busquen cumplir con cada competencia de la educación emocional, actividades visuales, lúdicas, diálogos, entre otras, adaptadas a las edades de los estudiantes de grado cuarto de acuerdo con la caracterización realizada en cada institución. Por ello las actividades buscaron no solo responder a la competencia sino a la flexibilización de la edades y ritmos de aprendizaje, pero al tener estudiantes con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje, esta estrategia demostró, la necesidad de proponer actividades que no solo los reconozcan, sino que valoren las diferencias individuales, promoviendo la empatía y la comprensión de la diversidad.

5.6 Nuevas Preguntas de Investigación

La implementación de la estrategia no solo ha permitido evidenciar los avances en cuanto a la educación emocional, sino que también ha abierto nuevas vías de exploración que podrían enriquecer su comprensión y práctica. A continuación, se presentan algunos interrogantes que nacen de esta propuesta:

- ¿Cuál sería el impacto de la educación emocional con respecto al bienestar psicológico y resiliente de los estudiantes a largo plazo?

- ¿En qué medida la integración de los padres de familia contribuye al mejoramiento del clima escolar?
- ¿Qué recursos serían los más eficaces para fortalecer las dinámicas de convivencia escolar?
- ¿Qué papel juega la inteligencia emocional del docente en la formación de las habilidades emocionales?
- ¿Cómo fortalecer la integración curricular para la transversalización de la educación emocional en el currículum académico?
- ¿Qué adaptaciones requiere la formación en la educación emocional para los estudiantes con diversidad funcional?

Estas preguntas buscan profundizar en los aspectos evaluados, explorando la sostenibilidad de la educación emocional y su adaptación al contexto educativo y social.

5.7 Recomendaciones

Como parte fundamental de esta investigación y conforme a lo planteado por Bisquerra (2003, p.2) quien afirma que “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales cuya finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social”, se recomienda que la estrategia, al ser un instrumento efectivo para la educación emocional que promueve de manera significativa mejoras en la convivencia escolar, haga parte de un proyecto transversal o una asignatura en la que se fijen sesiones durante todo el año escolar en todos los grados, dando continuidad a procesos de formación para fortalecer el saber vivir juntos, tal como lo propone la Ley 2491 de 2025.

Además es necesario diseñar un programa paralelo en las instituciones educativas para la formación en educación emocional de los padres y cuidadores, pues muchos de los avances logrados en el aula pueden verse anulados por las situaciones de conflicto que también se presentan en los hogares, esto garantiza un mayor alcance y permite mejorar la convivencia a partir de la implementación de la estrategia con un acompañamiento continuo en el que la propuesta se convierte en un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes.

Por otra parte es necesario que los docentes quienes son los orientadores y facilitadores de estos procesos de intervención reciban la formación en educación emocional de forma obligatoria y continua, enfocados a integrar las competencias emocionales en las prácticas de aula mediante espacios de prevención y regulación de las emociones para evitar situaciones de conflicto, así como la reflexión acerca del manejo de las emociones propias y las de los demás, pues cabe afirmar que un docente que tiene la capacidad de controlar sus emociones será un facilitador de ambientes escolares tranquilos y con espacios de sana convivencia en los que cada día se aprende a vivir juntos.

La propuesta presentada es una estrategia de intervención que mejora la educación emocional y además proporciona espacios para fortalecer la sana convivencia aportando positivamente a potenciar el aprendizaje académico pues los estudiantes adquieren elementos básicos para el manejo de las competencias emocionales como la autorregulación, la motivación y la responsabilidad, razón por la cual se recomienda integrar el desarrollo de estas competencias a nivel curricular para su transversalidad en todas las áreas del conocimiento, tal como lo afirma Bisquerra (2007, p.65) Igualmente, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales.

ANEXOS

1. Diarios de campo iniciales	https://drive.google.com/file/d/1OAHzb6nkqppUpVlyirrBZ2xBbviRTmDv/view	 1. Diarios de campo iniciales
2. Árbol de problemas	https://drive.google.com/file/d/1urMgbHOIXaPiXhDtnmGhUpHrpX9lgqJh/view?usp=drive_link	 Árbol de problemas
3. Lista de chequeo	https://drive.google.com/file/d/1YtaEeLtUpJkLFpHe5DwmNB_gg0dt1pCL/view?usp=drive_link	 Lista de chequeo
4. Estrategia	https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XqArfQcoiNw4bgVRNFPHYXKOhW5JFhMe/edit?usp=drive_link&oid=117489583366390812367&rtpof=true&sd=true	 Estrategia

5. Evaluación estrategia	https://drive.google.com/file/d/1-uOzeKanPb40OkI_qaZsz3htXxQjJa2Z/view?usp=drive_link	 Evaluación estrategia
6. Diarios de campo aplicación estrategia	https://drive.google.com/file/d/1fgUh2GOgTM5Gg0N_YrEnIK7JX21yuVSt/view?usp=drive_link	 Diarios aplicación estrategia
7. Evidencias de la aplicación de estrategia	https://drive.google.com/file/d/1nhVvp3_hwGAFGVqWRZsBqgQB1mMIHu5/view?usp=drive_link	 Evidencias de la aplicación

Referencias Bibliográficas

Acosta, F. (2018). Imaginarios sociales de la violencia de género y su influencia en la participación pública y política de las mujeres. *Democracia Actual*, 3(1), 81–106.

<https://doi.org/10.56332/2745029513>

Álvarez, A. (2020). *Relación entre conflicto escolar y el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica: una mirada desde la institución educativa Edmundo Velásquez, municipio de Ocaña, Norte de Santander*. [Tesis de maestría]. Universidad de Pamplona.

http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/4784/1/Alvarez_2020_TG.pdf

Andrade, J. A., Betancourt, N., Plitt, M. I., Vanegas, L. P., & Durán, J. D. (2021). *Acoso escolar: Una aproximación a su estudio* [PDF]. 1st ed. Pensilvania, Caldas: IES CINOC.

<https://iescinoc.edu.co/wp-content/uploads/Acoso-escolar-una-aproximacion-a-su-estudio-version-13-09-2021.pdf>

Andrés, ML, Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, JI, & Navarro Guzmán, JI (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24 (2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>

Ariza, M. (2016). *Emociones, afectos y sociología: Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5233/4/emociones_afectosc.pdf

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial. (2016). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media: Guía del docente undécimo grado*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82 <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (Coordinador). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). Editorial La Muralla, S.A.

https://www.academia.edu/36453994/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (Ed. Desclée De Brouwer). Editorial Desclée De Brouwer.
<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>

Bisquerra, R. López È. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
<https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

Bisquerra, R. (2021). *Emociones: Instrumento de medición y evaluación*. Editorial Síntesis. <https://biblioteca.colegioblancagraciela.com.ve/wp-content/uploads/2024/01/EMOCIONES-libro-3.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43
https://congreso inteligencia emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.
<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>

Bisquerra, R. (2019). *¿Existen emociones positivas y negativas?* (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer
<https://riieb.com/wp-content/uploads/2025/06/Emociones-positivas-y-negativas-d-3.pdf>

Bisquerra, R. (coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., & Pérez, N. (2015). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (2.ª ed.). Desclée De Brouwer
<https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433026927.pdf>

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones* (1.ª ed.). Editorial Síntesis. S.A.

Cáceres, P., Aguirre, J., & Pabón, A. (2019). Sistema nacional de convivencia escolar y democracia agonística: una perspectiva para el abordaje del conflicto en las instituciones escolares. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 14(1), 261-274.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5228>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL wheel (versión en español)*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

Calderón , E. R., Calvopiña, N. V., Sánchez, B. E., Cuenca, C. E., & Granda, J. C. (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. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6261
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6261>

Camargo Abello, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana De Educación*, (34). <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2016). *Violencia de género en las escuelas: Caminos para su prevención y superación* [Cartilla]. CLADE y UNICEF. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>

Decreto 1038 de 2015, 25 de mayo de 2015.). Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Obtenido el 28 de junio de 2025, <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Ekman, P. (s. f.). Universal emotions. *Paul Ekman Group Blog*
<https://www.paulekman.com/universal-emotions/>

Ensuncho, H, & Aguilar, R. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista de Desarrollo, Educación y Tecnología (RDET)*, 1(2), enero-junio 2022, 1–27. Universidad de Antioquia.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/download/348085/20807706/>

Escallón, P. (2024, 29 de abril). En Colombia: 7 de cada 10 niños están expuestos a algún tipo de acoso en el entorno escolar. *Periódico Nova et Vetera*, Universidad del Rosario
<https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/sociedad/en-colombia-7-de-cada-10-ninos-estan-expuestos-algun-tipo-de-acoso-en-el-entorno-escolar>

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., & EXTREMERA PACHECO, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey.

Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fierro, C. & Carbajal, P. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

García, M. & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le Libros

<https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos

Gómez, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 207–209. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80537112.pdf>

Guzmán, J. F., Campos Caicedo, M. A., & Ortega, M. S. (2020). Imaginarios sociales sobre las violencias de género de los habitantes de una comunidad rural del departamento del Huila (Colombia) [PDF]. *Ágora*, 20(2), 102–114. <https://doi.org/10.21500/16578031.5133>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.). *Convivencia escolar*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/abc_-_convivencia_escolar.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Inteligencia emocional* [PDF]. Recursos INEI.

https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551_Inteligencia%20Emocional.pdf

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2023). *Forensis: Datos para la vida 2023*. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/1124000/Forensis_2023.pdf

Jiménez, I.(2020). *El triángulo lógico. Una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación*. Universidad de la Sabana.

Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ley 1620 /13, marzo 15, 2013. Por medio de la cual se establece la política pública nacional de convivencia escolar y se dictan otras disposiciones. [D.O.]: 48733. (Colombia). <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Ley 2383/24, julio 19, 2024. Diario Oficial [D.O. núm. 52.822]. (Colombia). obtenido el 19 de julio de 2024. de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>

Ley 2491, julio 23 de 2025, Marzo 15, 2013. Diario Oficial. [D.O.]:AÑO CLXI N. 53.190. (Colombia). Obtenido el 23 DE JULIO 2025 [https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/30055289?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/30055289?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>

López, E., & Ballesteros, M. (2023). *Influencia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una institución de educación superior en Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional UGC <https://repository.ugc.edu.co/items/f44f0433-b00e-4ea1-a516-bb1a1a47fd1c>

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 7-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>

Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25. (Recibido, el 1 de Febrero de 2018; Aceptado el 9 de Julio de 2018) <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.1874> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279616>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar* . Actualizada el 29 de septiembre de 2020. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/339480:Guia-No-49-Guias-pedagogicas-para-la-convivencia-escolar>

Ministerio de Educación Nacional. (2025, mayo 2). *Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar y refuerza su estrategia nacional*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424267>

Ministerio de Salud y Protección Social. (13 de abril de 2023). *La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia* [Comunicado de prensa].

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia.aspx>

Muñoz Muñoz, C. F. (2023). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. *REDALYC*, 28(280), artículo 73815019

<https://www.redalyc.org/journal/280/28073815019/html/>

Oliveros, V.. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

<https://es.scribd.com/document/635707500/La-inteligencia-emocional-desde-la-perspectiva-de-Bisquerra>

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (Informe ISBN 9275324220). OMS.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf

Ortega, R., & colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla* [PDF]. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

https://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega.pdf

Osorio González, A. K. (2023). *Estrategias de educación emocional para favorecer la convivencia sana en alumnos de segundo grado de educación primaria* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio Institucional Universidad Iberoamericana Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/5638>

Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100112&script=sci_abstract

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941

Pérez, R., & Gómez, I. . (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación En La Escuela*, (104), 13–28. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>

Rey Vigoya, R. (2023). *Caracterización de Imaginarios e Interpretación de Discursos Sobre Violencia* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Externado de Colombia. doi.org/10.57998/bdighal/handle.001.2026

Salinas Bernal, L. (2022). *Incidencia del ambiente familiar en la convivencia escolar de los estudiantes de Grado Noveno (9°) de la Institución Educativa “La Independencia”, del municipio de Sogamoso, Boyacá*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9710>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2023). *Boletín: Violencias basadas en género y violencia sexual en las IE de Bogotá* [Boletín institucional]. Secretaría de Educación de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2024-01/BOLET%C3%8DN%20VIOLENCIAS%20BASADAS%20EN%20G%C3%89NERO%20Y%20VIOLENCIA%20SEXUAL%20EN%20LAS%20IE%20DE%20BOGOT%C3%81.pdf

Soto, H., & Trucco, D. (2016). *Inclusión y contextos de violencia*. En *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115–170). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. DOI: <https://doi.org/10.18356/57f275d5-es>

Tello, N., (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la elaboración social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 10 (27), 1165-1181. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002712.pdf>

UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes* (ED 43). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa

UNESCO. (2018, 1 de octubre; actualizada el 20 de abril de 2023). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar.

<https://www.unesco.org/es/articles/nuevos-datos-revelan-que-en-el-mundo-uno-de-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

UNESCO. (2024, actualizada el 5 de noviembre). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

UNESCO. (s. f.). *Acción en educación*. <https://www.unesco.org/es/education/action>

UNESCO. (2025). *Educación*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/education/action>

UNICEF América Latina y el Caribe. (2017). *Hoja de ruta para abordar la violencia en la primera infancia*

https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf

Valero, V. , Condori, W. & Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 8(4), 1234–1241.

<https://doi.org/10.26788/riepg.v8i4.1104>

Vallés, A. (2007) *Propuestas emocionales para la convivencia escolar: El programa PIECE* (1.ª ed.). EOS (Instituto de Orientación Psicológica Asociados)

https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/irakurketa_gida_adimena_1_17/es_def/adjuntos/valles.pdf

Verónica B. & Oliveros P. (2018,). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 95-109.

<https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* , 4 (2), 4. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>