



Vínculos entre el rol que asume el maestro y su inteligencia emocional ante las situaciones de conflictos que se presentan en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia.

Trabajo de grado para optar el título de: Doctora en Educación

Niny Johana Salazar Gómez

Directora de tesis

Jenny Josefina Vicuña Romero

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación

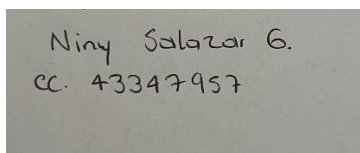
Doctorado en Educación

Medellín

2025

Declaración de originalidad

El contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad.



Niny Salazar G.
cc. 43347957

Firma

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme ser y hacer.

Agradezco a mi familia por esperar con paciencia la culminación de este trayecto de mi vida.

A mi directora de tesis por su disposición, sabiduría, tranquilidad y tenacidad al acompañarme.

A la Universidad Pontificia Bolivariana por su calidad educativa, formación humana además por los recursos que invirtió en mí.

Al Ministerio de Educación Nacional porque este Doctorado fue posible gracias a la beca que me otorgaron.

Agradezco a los maestros de Chile que me permitieron realizar mi pasantía, me acompañaron y motivaron a dar pasos necesarios para este doctorado.

A mis estudiantes que son mi inspiración constante.

A los maestros de Rionegro que estuvieron prestos a diligenciar los instrumentos diseñados, los cuales arrojaron información valiosa y definitiva para esta tesis doctoral.

Contenido

Declaración de originalidad.....	2
Agradecimientos	3
Resumen	9
Abstract	10
Introducción.....	11
1. Planteamiento Del Problema	14
1.1 La Creciente Presencia De Conflictos Y Actos De Violencia En La Escuela	16
1.2 El Estado De La Salud Mental De Los Maestros	23
1.3 Políticas Mundiales Frente A La Convivencia En Las Escuelas.....	27
2. Justificación	30
3. Objetivos.....	33
3.1 Objetivo General.....	33
3.2 Objetivos Específicos.....	33
4. Supuesto Investigativo	34
5. Marco Teórico.....	35
5.1 Investigaciones Sobre Inteligencia Emocional Y Mediación Del Conflicto En El Aula De Clases.....	35
5.2 Desarrollo Conceptual	68
5.2.1 El Maestro como Mediador Escolar.....	69
5.2.2 Mediación De Conflictos En La Escuela.....	73
5.2.3 Estilos Del Maestro En La Resolución De Conflictos	76
5.2.4 Un Acercamiento a la Definición de Emoción	77
5.2.5 Estrategias De Resolución De Conflictos: La Mediación	80
5.2.6 Regulación Emocional.....	82
5.2.7 Taxonomía De Las Emociones	82
5.3 Inteligencia Emocional	84
5.3.1 Definición de Inteligencia Emocional (I.E).....	84
5.3.2 Las Emociones Del Maestro En La Escuela.....	88
5.3.3 La Inteligencia Emocional Como Herramienta Para La Mediación Del Conflicto	90
5.4 Marco legal.....	92
6. Metodología.....	94

6.1 Instrumentos	98
6.2 Consideraciones Éticas	102
6.2.1 Consentimiento Informado:	102
6.2.2 Confidencialidad y Anonimato:	102
6.2.3 Uso Ético de los Datos:	102
6.2.4 Minimización de Daños:	103
6.2.5 Transparencia y Honestidad:	103
6.2.6 Derecho a Retirarse:	103
6.2.7 Nivel de Riesgo:	103
7. Resultados	104
7.1 Inteligencia Emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia (MESCEIT)	104
7.2 Situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas de Rionegro (Lista de chequeo)	113
7.3 Roles que asume el maestro ante las situaciones de conflicto que se presentan en las Instituciones Educativas de Rionegro Antioquia (Grupo focal)	123
8. Discusión	153
8.1 Técnicas de análisis	153
8.2 Interpretación de la Información	155
8.2.1 MSCEIT	155
8.2.2 Lista de chequeo	156
8.3 Categorías sobre Conflictos	158
8.3.1 Agresiones Verbales	158
8.3.2 Agresiones Físicas	159
8.3.3 Conductas Emocionales	159
8.3.4 Conductas Antisociales	160
8.3.5 Otras Conductas Disruptivas	161
8.4 Grupos focales	164
8.4.1 Categorías emergentes de acuerdo con la organización de los participantes por cluster	170
8.4.2 Rol que asume el maestro de Rionegro Antioquia en la resolución de conflictos	172
9. Conclusiones	176
9.1 Inteligencia Emocional de los Maestros:	177

9.2 Tipos de Conflictos en las Instituciones Educativas:.....	178
9.3 Roles y Estrategias del Maestro en la Resolución de Conflictos:	179
10. Recomendaciones.....	181
Referencias	183

Lista de tablas

Tabla 1	37
Tabla 2 Políticas educativas que fundamentan la dimensión socioemocional	92
Tabla 3 Muestra.....	97
Tabla 4 Valores de todas las variables para los componentes principales de: Eigenvalores o valores propios, porcentaje de variabilidad y acumulado del porcentaje de variabilidad	105
Tabla 5 Aporte a la variabilidad total en cada componente principal de cada variable.....	105
Tabla 6 Valores de las cuatro variables seleccionadas para los componentes principales de: Eigenvalores o valores propios, porcentaje de variabilidad y acumulado del porcentaje de variabilidad	106
Tabla 7 Aporte a la variabilidad total en cada componente principal de las cuatro variables seleccionadas.....	107
Tabla 8 Matriz de Análisis de Grupos Focales	124
Tabla 9 Transcripción de la información Grupos focales.....	154
Tabla 10 Categorización de la información Grupo focal.....	154
Tabla 11 Similitudes y diferencias Grupos focales	154
Tabla 12 Diferencias y similitudes entre Clústeres sobre Estrategias de Resolución de Conflictos en Espacios Escolares.....	164

Índice de figuras

Figura 1 Violencia intrafamiliar en Colombia durante tiempo de pandemia	18
Figura 2 Comparativo de entidades territoriales en Colombia.....	19
Figura 3 Informe salud mental de los maestros de Rionegro Antioquia.....	26
Figura 4	36
Figura 5 Producción de textos científicos por países.	65
Figura 6 Enfoques de investigación.....	66
Figura 7 Constructo categorial.....	69
Figura 8 La gestión del conflicto en la escuela	75
Figura 9 Habilidades para la inteligencia emocional.	86
Figura 10 Referentes teóricos que encaminan la investigación	91
Figura 11 Dos primeros componentes principales para los individuos encuestados.....	107
Figura 12 UPGMA.....	109
Figura 13 Gower General Similarity Coefficient.....	110

Figura 14 Cluster 1 pt. Total	111
Figura 15 Cluster 2 Pt. Total.....	112
Figura 16 Cluster 3 Pt. Total.....	113
Figura 17 Recuento de edad.....	114
Figura 18 Recuento de sexo.....	115
Figura 19 Recuento de tiempo de servicio.....	116
Figura 20 Ultimo nivel de formación aprobado	117
Figura 21 Agresiones verbales.....	118
Figura 22 Agresiones físicas.....	119
Figura 23 Conductas emocionales.....	120
Figura 24 Conductas antisociales.....	121
Figura 25 Otras conductas disruptivas que se presentan en los ambientes escolares	122
Figura 26 Conflictos que se presentan en los escenarios escolares de Rionegro Antioquia según los maestros	163
Figura 27 Categorías en la resolución de conflictos en Rionegro.	170

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APSR	Atención primaria de salud renovada
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CIE	Coefficiente de inteligencia emocional
COVID 19	COrona VIRus Disease 2019
IE	Inteligencia Emocional
LGBTQ+	Lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer+
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test.
NNA	Niños, niñas y adolescentes
ONS	Observatorio Nacional de Salud
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
SM	Salud Mental
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
CASIA	Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia
PCA	Análisis de componentes principales
MVSP	Multi-Variate Statistical Package.
UPGMA	Unweighted Pair Group Method with Arithmetic Mean, método de agrupamiento de pares no ponderados con media aritmética

Resumen

La Inteligencia emocional (IE) del ser humano ha tomado lugar en la producción del conocimiento en los últimos años, estudiarla, reflexionarla y trabajar por mejorarla es el reto al que se enfrenta la humanidad. Un escenario propicio para el estudio de esta habilidad es la escuela y los espacios que en ella se configuran; por eso, esta investigación centra sus intereses en comprender los vínculos entre el rol que asume el maestro y su inteligencia emocional ante las situaciones de conflictos que se presentan en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia, para ello se articula un informe que describe la IE de los maestros de Rionegro Antioquia, caracteriza los conflictos que se presentan en los escenarios educativos del municipio, describe el rol que asume el maestro para resolver estos conflictos y finalmente establece relaciones entre la habilidad emocional del docente y la manera como se resuelven los conflictos en la escuela. La investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo-comprensivo con un enfoque mixto que aplica técnicas de recolección y análisis de la información de manera ordenada y sistemática. Se hace uso del MSCEIT adaptación española de Extremera y Fernández-Berrocal como instrumento que describe la Inteligencia Emocional de los maestros de Rionegro; se diseña, valida y aplica una lista de chequeo que caracteriza las acciones que los maestros consideran conflictivas en los espacios escolares; y finalmente se diseña, valida y aplica grupos focales con docentes seleccionados de la muestra cuantitativa para relacionar su inteligencia emocional con la manera como resuelven los conflictos en el aula.

Los resultados obtenidos muestran heterogeneidad en los docentes que aplicaron la prueba de inteligencia emocional ubicándolos en un rango cualitativo de IE Muy competente, además, el rol más utilizado por los maestros de Rionegro en la resolución de conflictos es el Modelo Mediador, de acuerdo con los instrumentos aplicados y la teoría seleccionada. Se recomienda emprender acciones de fortalecimiento de la IE en los maestros partiendo del potencial que se dejar ver con la aplicación de los instrumentos de la presente investigación.

Palabras clave: Inteligencia Emocional (IE), Resolución de conflictos, Rol del maestro.

Abstract

Human Emotional Intelligence (EI) has gained significant relevance in knowledge production over recent years. Studying, reflecting upon, and fostering its development represents one of humanity's most pressing challenges. The school and its associated learning environments constitute a particularly suitable setting for examining this ability. Accordingly, this research focuses on understanding the relationship between the role assumed by teachers and their Emotional Intelligence (EI) when facing conflict situations in educational institutions in the municipality of Rionegro, Antioquia (Colombia). To this end, the study presents a comprehensive report that (a) describes the EI levels of teachers in Rionegro, (b) characterizes the types of conflicts that arise within school settings, (c) identifies the roles teachers assume to address these conflicts, and (d) establishes correlations between teachers' emotional competencies and their approaches to conflict resolution in schools.

The research was conducted under an interpretive–comprehensive paradigm, employing a mixed-methods design that applied systematic data collection and analysis techniques. The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Spanish adaptation by Extremera and Fernández-Berrocal was used to assess teachers' EI levels. Additionally, a checklist was designed, validated, and applied to characterize the actions teachers perceive as conflictive in school contexts. Finally, focus groups were developed, validated, and conducted with selected teachers from the quantitative sample to explore the relationship between their EI and their strategies for managing classroom conflicts.

The findings reveal heterogeneity among teachers who completed the EI assessment, placing them predominantly within the *very competent* qualitative range. Moreover, the Mediating Model, as described by Flecha and García (2007), emerged as the most prevalent approach to conflict resolution among teachers in Rionegro. It is recommended that initiatives be undertaken to strengthen teachers' Emotional Intelligence, building upon the potential demonstrated through the application of the instruments used in this study.

Keywords: Emotional Intelligence (EI), Conflict Resolution, Teacher's Role.

Introducción

Como maestra en ejercicio durante 21 años he sido curiosa de los comportamientos que se generan en las relaciones entre las personas en sus interacciones. La escuela y las vivencias en sus escenarios me han permitido observar de cerca cómo reaccionamos frente a las situaciones que se deben sortear cuando las emociones están fuera de control; la academia ha sido la oportunidad para profundizar y articular esta experiencia con el conocimiento científico, desarrollar esta tesis me fortalece como ser humano y fortalece mi quehacer profesional y por ende a las personas que me rodean.

El camino recorrido durante estos años me ha adentrado en un mundo teórico y científico vasto sobre la IE y sus aristas para avanzar hacia la comprensión de las relaciones interpersonales a través de los aportes de otros autores, y poder hacer mis propios aportes en un tema que es indispensable entre los seres humanos para su relación consigo mismo y para la convivencia en grupos sociales.

Las reflexiones suscitadas mientras se construía el problema me corroboraba la idea de que la sociedad actual se enfrenta a situaciones complejas manifestadas con el aumento de conflictos y actos de violencia en las escuelas, una problemática común y preocupante. Las dinámicas relacionales se han transformado significativamente, especialmente tras la pandemia de Covid-19 lo que ha prolongado consecuencias evidentes en espacios como la familia y la escuela con un incremento de situaciones donde las personas se exaltan e irritan con facilidad y se observa una carencia de habilidades socioemocionales. La escuela juega un papel donde se invita al docente a actuar como mediador, sin embargo, se deja de lado las consecuencias que ello puede traer en la salud mental de los profesionales, considerándose la segunda profesión con mayor reporte de enfermedades laborales.

A pesar de la existencia de políticas mundiales y legislación nacional en Colombia, como la Ley 1620 de 2013 que buscan regular la convivencia escolar y fomentar las habilidades socioemocionales, aún existen interrogantes sobre su aplicación y efectividad. En este contexto, se evidencia un vacío en la investigación colombiana que vincule el rol que asume el maestro

con su IE frente a las situaciones de conflicto y, correlativamente, con la salud mental de estos profesionales.

Con el propósito de abordar esta problemática y contribuir al conocimiento científico, esta investigación se centra en comprender los vínculos entre el rol que asume el maestro y su IE ante las situaciones de conflictos que se presentan en instituciones educativas del municipio de Rionegro, Antioquia.

Este informe está organizado de forma metódica de manera que el lector se ubique y comprenda los vínculos entre la inteligencia emocional y los roles que asume el maestro en la resolución de conflictos, por lo tanto, se inicia con el planteamiento del problema que a su vez contiene justificación, objetivos y supuesto investigativo para darle línea y contexto a la temática; se presentan los referentes teóricos y el desarrollo conceptual que muestran los estudios realizados y registrados en bases de datos científicas y libros, para delimitar las categorías y los autores que fueron relacionadas en la investigación. Mas adelante el lector podrá apreciar el diseño metodológico donde se describe la ruta metodológica, se plantean las consideraciones éticas y se describen los instrumentos aplicados para la recolección de la información; seguidamente se puede apreciar la información recolectada de acuerdo con los instrumentos aplicados, para continuar con el análisis de la información, las conclusiones y las recomendaciones.

El rastreo teórico mostró que la temática en cuestión es de interés científico en todo el mundo porque se encontraron investigaciones en distintos idiomas en más de 20 países durante varias décadas, siendo los primeros autores en hablar del asunto Salovey y Mayer (1990) quienes definieron la inteligencia emocional como una capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta habilidad implica la capacidad de percibir y expresar emociones de manera adecuada, facilitando la comunicación efectiva, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales positivas. La IE también abarca la capacidad de regular las emociones para adaptarse a diversas situaciones y lograr objetivos personales y sociales.

Los resultados hallados de acuerdo con el test MSCEIT aplicado revelan que la mayoría de los docentes de Rionegro poseen una IE Muy competente, lo que representa un potencial significativo para la implementación de programas que fortalezcan esta habilidad. Así mismo, la lista de chequeo deja en evidencia los tipos de conflictos que se presentan en las aulas de Rionegro y la manera en que los profesores los abordan, arrojando que prefieren un estilo mediador con lo que contribuyen a la adquisición de competencias para la solución pacífica de conflictos y la formación de ciudadanos con relaciones inter e intrapersonales justas y dialógicas.

Durante la redacción de los últimos capítulos de la tesis sobre el valor de lo que ya se tiene, en el caso de los maestros de Rionegro, según los resultados arrojados por la prueba MSCEIT, se cuenta con un equipo de docentes con características heterogéneas favorables para resolver situaciones de conflicto en una sociedad y un contexto que cada vez se vuelve complejo con la presencia de acciones que limitan en la línea de lo delictivo, una sociedad que abandona los principios a cambio de dinero a bienes materiales y que transmite esas preferencias a nuestras actuales generaciones.

Partir del potencial que tienen los maestros de Rionegro para la implementación de programas que afiancen la IE es uno de los retos que se pueden adquirir al conocer los resultados de la presente investigación.

1. Planteamiento Del Problema

Durante décadas se consideró el castigo físico y mental como un medio para resolver los comportamientos agresivos que se presentaban en la escuela, por fortuna, en la actualidad existen formas de ejercicio de autoridad que incitan a buscar la solución de los conflictos a través del diálogo, la mediación, el perdón, la convivencia pacífica; alternativas de resolución de conflictos donde el rol mediador es fundamental. Actualmente, se convive en la sociedad con los efectos de la pandemia producida por el Covid 19, donde las dinámicas relacionales se transformaron de acuerdo a las necesidades del momento y los acontecimientos ocurridos durante los años 2019 y 2020, asunto que llevó a la sociedad a reinventarse con estrategias diversas y el uso frecuente de herramientas tecnológicas para la comunicación (Oliveira, Pires, y Torrente, 2022), espacios de convivencia familiares y sociales (Ramos, 2021), cambios que transformaron la cotidianidad de la familia, la escuela, el campo laboral; donde se pasó inesperadamente a la experiencia de la cuarentena, el duelo de los seres queridos, el desempleo, las pérdidas económicas, la reducción del acceso a los servicios de salud mental, las consecuencias físicas de la propia enfermedad del coronavirus (Oliveira, Pires, y Torrente, 2022).

Estos cambios que se dieron a nivel mundial prolongan las consecuencias que se evidencian en espacios como la familia y la escuela. Estudios como el de Tezanos (2022), demuestran cómo la cuarentena se asoció a síntomas de estrés postraumático y alteraciones del sueño, se examinó el impacto del Covid 19 en diversas variables de la salud mental, incluyendo los síntomas de trastorno de ansiedad generalizada y la exposición a las redes sociales y la sintomatología de ansiedad y depresión; también Tezanos (2022), considera que la pandemia origina síntomas inespecíficos de tipo afectivo-emocional como expresión del perfil reactivo-adaptativo a los procesos. Además, la experiencia diaria en las familias y en escuelas reafirma dichas investigaciones con el aumento de situaciones donde las personas que interactúan en la socialización y construcción del conocimiento se exaltan e irritan con facilidad, las remisiones y atenciones diarias a maestro de apoyo (psicólogo) han aumentado, la interacción con las familias se complejiza cada vez más porque se carece de habilidades socioemocionales. En consecuencia, se genera la necesidad de fortalecer las habilidades para la resolución de conflicto en la sociedad en general, y para el interés de la presente investigación, en la escuela en particular, por lo que se busca responder al interrogante ¿Cuáles son los vínculos existentes entre la Inteligencia

Emocional que poseen los maestros y el rol que asumen para la resolución de conflictos en las instituciones educativas del municipio de Rionegro, Antioquia?

El rol que el docente ha ejercido en la escuela pareciera no haber sido del todo eficaz en la solución de los conflictos con los estudiantes, Abasco-Soto (2020) analiza las competencias que tiene el docente para la gestión de conflictos en el ámbito escolar y señala que entre un 4% y un 25% de los docentes encuestados carecen de habilidades para la resolución de conflictos en el aula. También, Calderon-Guerrero (2020), demuestra cómo los docentes están disponibles para ser capacitados frente a la resolución de conflictos y el acoso escolar y los gobiernos implementan programas que no llegan a la población total o no responden a las necesidades específicas frente a la problemática de convivencia en las escuelas. Una investigación realizada por Castro-Carrasco et al. (2012), muestra cómo existe un aparente desgaste en la mayoría de los docentes en el área emocional, lo que afecta la relación con los actores de sistema, principalmente los alumnos, y, según Marisa-Salanova et al. (2004), puede aparecer debido a sus propios estilos de afrontamiento ineficaces para hacer frente a las distintas situaciones que se presentan en su labor, lo que los lleva al agotamiento y a la adopción de actitudes de distanciamiento hacia los estudiantes. Los métodos y estrategias utilizados para la resolución de conflictos llevan al docente a invertir mucho tiempo en el abordaje de situaciones conflictivas y se llega a observar en la cotidianidad de la escuela que los estudiantes se sienten invalidados o ignorados al presentarse dificultades de relacionamiento con sus compañeros y no ser atendidos.

Esta posición varía de acuerdo con el estilo del docente, a sus propias habilidades inter e intrapersonales, a la manera como ha sido formado en resolución de conflictos o según los acuerdos de convivencia que se tienen en cada institución educativa en Colombia, (la ley 1620 del 15 de marzo de 2013, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el decreto 1965 que la reglamenta).

Cuando se plantean posibles soluciones a las afectaciones que generan las situaciones de conflicto y de violencias en la escuela, se invoca a las habilidades que el maestro debe poseer para contribuir con la mediación de los conflictos, de esta manera se enfatiza la responsabilidad

que estos tienen como mediadores escolares, pero se descuidan las implicaciones que estas violencias conllevan para la salud física y mental de los maestros.

A continuación, se documentan tres aspectos que problematizan la situación y su justificación: 1. la creciente presencia de conflictos y actos de violencia en la escuela, 2. El estado de la salud mental de los maestros, 3. Políticas mundiales frente a la convivencia en las escuelas.

1.1 La Creciente Presencia De Conflictos Y Actos De Violencia En La Escuela

El conflicto en la escuela se perpetúa como uno de los problemas escolares comunes y preocupantes en la actualidad en la educación, las continuas actitudes disruptivas del alumnado requieren forzosamente una herramienta que facilite la comunicación entre los actores implicados, Martínez-Fernández et al. (2020 p. 17). Para los maestros es usual experimentar, enfrentarse y tratar de resolver situaciones de conflicto y de violencia con sus estudiantes; lo que puede generar en la cotidianidad de la escuela acontecimientos que podrían llegar a desestabilizar emocionalmente a los sujetos que interactúan durante la jornada escolar.

El informe *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation* (Investigación e innovación en el ámbito educativo Educación e infancia en el siglo XXI el bienestar emocional en la era digital) de la OCDE, en el año 2019, muestra los grupos vulnerables de estudiantes que tienen más probabilidades de afrontar desafíos respecto al bienestar emocional. Por ejemplo, aquellos que se identifican como homosexuales tienen el triple de probabilidades de sufrir acoso que sus compañeros heterosexuales, mientras que en el caso de los estudiantes que se identifican como transgénero esa probabilidad se multiplica por cinco con respecto a sus compañeros, según un estudio realizado en Nueva Zelanda (Lucassen, 2014 p. 7).

Un análisis de la UNESCO confirma esta tendencia mundial, con porcentajes en los que un 85 % de los estudiantes LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer+) afirmaron sufrir acoso en Estados Unidos (UNESCO, *Out in the Open: education sector responses to violence based on Sexual orientation or gender identity/expression: summary report*, 2016). También son vulnerables al acoso los estudiantes con discapacidad y los grupos étnicos

minoritarios, incluidos los manoríes y los pueblos del Pacífico en Nueva Zelanda y los pueblos indígenas de Australia y Canadá.

Estos estudiantes tienen además una mayor propensión a afrontar otros desafíos para el bienestar emocional, como los problemas de salud mental y, entre ellos, la tasa de suicidios es alta. Estos dos problemas se entrecruzan, porque tanto los trastornos de salud mental como el acoso son factores coadyuvantes que incrementan el riesgo de suicidio en la juventud y los pensamientos suicidas entre los jóvenes vulnerables (McLoughlin, 2015); (Mueller, 2015).

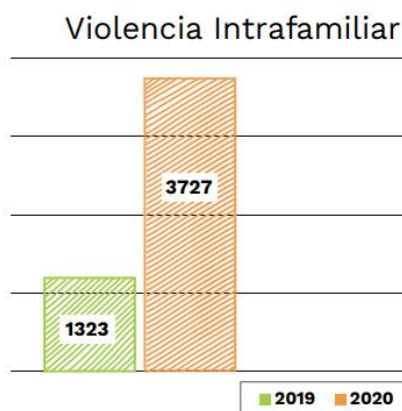
Debido a esta complejidad, encontrar intervenciones y soluciones políticas educativas eficaces, constituye un desafío complejo porque en la cotidianidad de la escuela se viven momentos donde el estado emocional de los agentes que hacen parte del proceso educativo se ve alterado, revertiéndose esto en acciones de agresión física, verbal y psicológica (Galves-Sobral, 2011p. 21) entre aquellas personas que comparten una jornada escolar; además, según algunos autores las situaciones de conflicto y de violencia se han hecho visibles después de la pandemia producida por el virus Covid 19:

Privar a los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) o limitarlos de la socialización necesaria con los pares afectó los aprendizajes significativos para su desenvolvimiento humano y socioemocional como: convivir, tomar decisiones, negociar conflictos, controlar sus impulsos relacionarse con los demás, cumplir normas (García-Ontiveros et al. 2020, p. 10).

En la figura 1: Violencia Intrafamiliar, se puede evidenciar como en Colombia aumentaron las llamadas por casos de violencia durante el año 2019-2020, tiempo de la pandemia, asunto que no dista de la realidad internacional. Lo que indica que el confinamiento permitió visualizar las situaciones de violencia que se dan en las familias, situaciones que posiblemente existían y que salen a la luz con el establecimiento de medios de atención como las llamadas telefónicas; un aumento del 150% en este tipo de denuncias pone de manifiesto la necesidad de intervenir la convivencia de las familias.

Figura 1 *Violencia intrafamiliar en Colombia durante tiempo de pandemia*

Gráfico 1. Comparativo de llamadas de VIF del 25 de marzo al 30 de abril de 2019 y 2020.

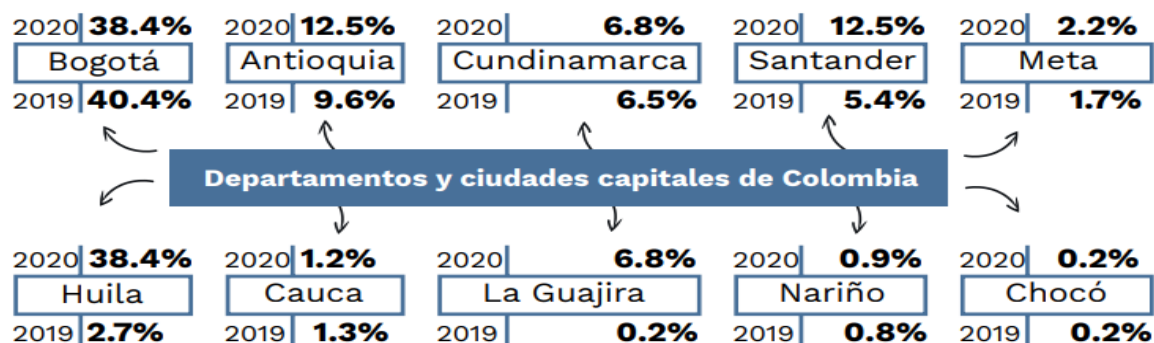


Fuente: elaborada por el equipo ONS (Observatorio Nacional de Salud).

En la figura 1 Comparativo de entidades territoriales, se evidencia cómo aumentó en un 90% de las cifras comparativas de los aportes de las entidades territoriales en Colombia a las llamadas de la línea 155, lo que confirma la figura número uno y evidencia una creciente de conflictos en las familias de Colombia durante el tiempo de confinamiento, esto a su vez ilustra hipotéticamente la realidad que se vive hoy en día en las escuelas frente al aumento de las situaciones de conflicto por parte de los estudiantes, considerando que la realidad que se vive en la familia, según Pontp-Archundio, (2016, p. 280) se refleja en la convivencia de las instituciones educativas.

Figura 2 Comparativo de entidades territoriales en Colombia

Gráfico 2. Cifras comparativas de los aportes de Entidades Territoriales a las llamadas de la línea 155



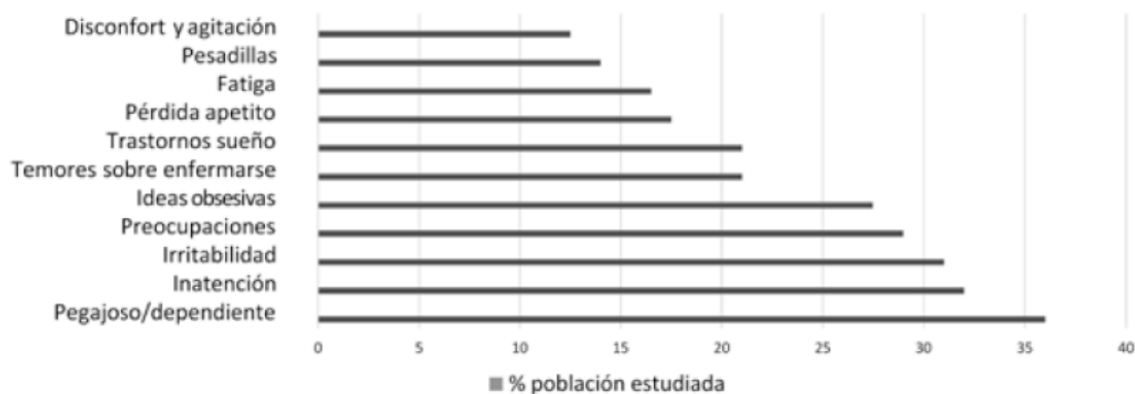
Fuente: Elaboración equipo ONS

Fuente: Elaboración equipo ONS.

Los posibles desenlaces en salud mental (SM) tienen relación directa con los acontecimientos de violencia que se pudieron presentar en las familias durante el tiempo de confinamiento. Estos llegan a ser manifestaciones intensas o síntomas de afecciones en la salud mental y emocional que son evidentes e inmediatos a los cambios vividos, por ejemplo: llantos, rabietas, aburrimiento, pérdida del apetito o alteraciones del sueño; otros pueden ser alteraciones y situaciones que se tornan severas a un mediano plazo como: cuadros de depresión, retrasos en el aprendizaje y la deserción escolar; y otros resultados a largo plazo, que acentúan las desigualdades, pero que, serían muy graves para la salud como los embarazos en adolescentes, trastornos psiquiátricos desatendidos e intentos de suicidio.

Entre los síntomas mentales en la etapa de la infancia y la adolescencia durante y después de la pandemia, que se han estudiado, se reconocen los siguientes:

Figura 3 Trastornos psicológicos, edades 3-18 años, en epidemia covid 19



Fuente: (Jiao et al, 2020)

La falta de tolerancia y las situaciones de conflicto que se presentaron después del tiempo de confinamiento, debido a la pandemia producida por el virus Covid-19, y que se evidencia en la gráfica anterior, son alertas que muestran la necesidad de formar en los maestros habilidades emocionales que los lleven al autoconocimiento y al mejoramiento de la relación con el otro. Autores como Bisquerra (2003), exponen que “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que esta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Como proceso formativo, la educación socioemocional, se centra en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias blandas, asociadas a los rasgos de personalidad de los individuos, y que hoy se sabe, que gracias a la neuro plasticidad del cerebro, a estímulos positivos, estilos de crianza y ambientes protectores, dichas habilidades son educables o susceptibles de ser desarrolladas (García-Cabrero, 2018).

La tendencia es favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, tanto en estudiantes como en los docentes, en un proceso horizontal de alfabetización emocional que mejore la interacción maestro-alumno, dada la influencia que tienen las actuaciones del profesorado y las relaciones interpersonales en el aula en el desarrollo emocional y social de los alumnos. En esta línea los estudios de Pianta (1999), comprobaron que producto de las

interacciones con los adultos, los niños reciben gran influencia para su desarrollo emocional y social, interacciones que incluyen no sólo a los padres o tutores, sino también a los maestros.

Además, Pianta (1999), corrobora a través de sus investigaciones, que cuando los menores crecen en ambientes adversos donde están continuamente expuestos a distintas formas de violencia en el hogar o en la escuela, y cuando la relación con sus padres y maestros es conflictiva, estos niños son proclives a comportamientos de riesgo, que, desde luego, interfieren en su desempeño académico y en un desarrollo saludable.

El informe de la UNICEF (2020), indica que, durante la ocurrencia de epidemias o pandemias, las mujeres y niños se encuentran expuestos en mayor medida a situaciones de violencia, maltrato, abuso o explotación, asunto que se refleja en la convivencia en la escuela, cuando se da el regreso a clases y los estudiantes se comportan de manera intolerante y falta de respeto por el otro.

Educar para la convivencia supone trabajar sobre el “reconocimiento del otro y lo otro, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, no están exentos de conflictos, lo que implica un desafío para la formación de ciudadanía: aprender a resolver los conflictos de modo pacífico” (González, 2017, pág. 26) ¿Educa la escuela para el respeto y el reconocimiento del otro? ¿los mecanismos de convivencia que se usan actualmente son pensados en el desarrollo de la autonomía y el respeto por la diferencia? ¿Existe diálogo y consenso entre la familia y la escuela en la construcción de programas de convivencia? Es relevante que el reconocimiento propio, favorece el reconocimiento del otro y lo otro, así la propia identidad ayuda al sujeto a relacionarse con los demás.

Es necesario mencionar que el conflicto en el ser humano ha estado presente desde su existencia; por lo tanto, ha sido y sigue siendo meritorio ser estudiado, así como la solución a este, para que sean reflexionadas, comprendidas y aplicadas las vías para resolverlo. Estudios como los de Pontp-Archundio (2016), muestran como la sociedad actual vive una crisis de tolerancia a raíz de la falta de valores en las familias, que perpetúa dichas problemáticas en el campo educativo (Meza-Rueda et al. 2016), porque la familia no es solo reproductora de la

especie, sino también reproductora de la sociedad y del sistema de valores que articulan y fomentan la convivencia en los grupos sociales (Ugarte & Tobon, 1986).

Desde la perspectiva de este proyecto se observa el conflicto como un acto inevitable porque es inherente a la condición humana y puede convertirse en una posibilidad de formación, lo que realmente se hace necesario, es actuar para que éste no derive en situaciones violentas, cabe entonces hacer los siguientes interrogantes: ¿trabaja la escuela para prevenir actos de violencia? ¿las situaciones de conflicto que se presentan son aprovechadas para la formación emocional de los estudiantes? ¿qué planes o programas están diseñados en la escuela para disminuir la intolerancia y los actos de agresión entre la comunidad educativa?

Investigaciones como la de Adasme et al. (2004); (Acevedo et al. 2019, p. 16) y Escalante-Rodriguez (2019), hacen énfasis en el rol del maestro como mediador de conflictos escolares, estudian y presentan sus resultados frente al perfil que el maestro debe tener y fortalecer para la orientación de las situaciones conflictivas que se presentan en la cotidianidad de la escuela. El maestro como gestor de la normatividad, que incentiva y fortalece la convivencia escolar en el ejercicio del cumplimiento del manual de convivencia, asumiendo el rol de actor participativo e implícitamente de mediador. Que además vivencie los valores, mantenga una comunicación asertiva y sea un agente proactivo en el manejo de conflictos.

Según el decreto 1965 de 2013, el manual de convivencia concederá al educador el rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como funciones en la detección temprana de estas mismas situaciones. Se trata de un sujeto que desde su formación pedagógica y didáctica esté capacitado para asumir el compromiso de formar actitudes, valores, habilidades orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes, que posibilite la transformación de las situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje, desde la creación de vínculos en la mediación asertiva de los conflictos.

Así mismo, Cartilloveitia (2017), afianza el perfil del docente como mediador de conflictos y (Gonzalez-Calderon, 2018, p. 70), muestra en los resultados de sus estudios como “el maestro ha perdido la capacidad de escucha sin juzgar y el poder de resolver sin dictaminar”,

exponiendo que la mayor parte de los conflictos son por falta de comunicación entre los agentes de la educación. Una manera de mitigar la violencia en la escuela es a través del rol del maestro como mediador, por ello, las experiencias escolares se convierten en un espacio conveniente para la formación de habilidades necesarias en el manejo de las relaciones interpersonales, guiadas por los docentes a través del diálogo, la concertación, el perdón, la reflexión.

Esta responsabilidad para el docente, implica esfuerzos que se des enmarcan de la labor académica, es decir, el compromiso de ser maestro como profesional, va más allá del conocimiento científico y el dominio del área de formación (Fuentealba-Jara & Imbarack-Dagachb, 2014); lo que implica revisar, las responsabilidades y la carga emocional que asume el docente y que, con los años, logra transgredir sus patrones de comportamiento, tal como lo plantean (Rayany et al. 2022, p. 2), “La docencia es la segunda categoría profesional, a escala mundial, en reportar más enfermedades laborales” dicho en su estudio sobre la salud mental de los docentes en Latinoamérica.

1.2 El Estado De La Salud Mental De Los Maestros

Estudiar la carga laboral en docentes ha generado un interés en el último tiempo, debido a que este grupo está expuesto cotidianamente a agentes de estrés, producto de las exigencias de sus trabajos habituales relacionadas con poseer un contexto cambiante, como resultado de condiciones laborales propias de la modernidad, alta competitividad y escaso tiempo de descanso (Palacios-Nava y Montes de Oca, 2017).

Para el propósito de la presente investigación es necesario revisar cómo se encuentran los docentes en términos de salud mental, porque esta información es clave para comprender la relación entre las tres categorías que se abordan: el rol del maestro, la inteligencia emocional y las situaciones de conflicto en la escuela.

Investigaciones como la de Machado-Sanchez et al. (2019), muestran como los docentes presentan una mala calidad del sueño, con presencia de somnolencia diurna excesiva, insomnio nocturno, lo que a su vez, en tiempos prolongados, conlleva a trastornos mentales y del comportamiento; a lo que se suma el enorme peso relacionado con las exigencias derivadas de la necesidad de mejorar la calidad de la educación y estándares esperados en cada país,

independiente del continente, generando a lo largo de los años una constante demanda para llevar a cabo un plan de formación exitoso.

El apropiado y armónico desarrollo académico de la actividad del docente se ve mediado por la sobrecarga laboral y las enfermedades profesionales que se producen en el mismo ejercicio de la tarea diaria (Castilla-Gutierrez et al. 2021), si los niveles de estrés ya habían generado alertas antes de la pandemia, durante y después de la pandemia, ha sido mayor la manifestación del gremio en términos de sobrecarga laboral o desánimo por las condiciones ambientales que se presentan en su labor.

En el contexto nacional Díaz, López y Varela (2012); Gantiva, et al. (2010) e Ibáñez et al. (2012), citados por Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano (2016), hacen referencia a estudios relacionados con el burnout en los maestros, así como en el ámbito internacional Gastaldi, et al (2014); Gil Monte et al. (2011) y Jiménez, et al. (2012) han revisado el apareamiento del síndrome con manifestaciones problemáticas en la salud psicoemocional y física del docente, donde se hacen frecuentes los conflictos entre la vida familiar y el desarrollo profesional, al igual que el surgimiento de alteraciones en los sentimientos y emociones, agotamiento mental, problemas psicósomáticos, depresión y percepciones negativas de su estado de salud en general (Figueiredo-Ferraz et al. 2013) citados por Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano (2016).

Así mismo, se ha reportado la presencia de un estado emocional negativo en los docentes caracterizado por hipervigilancia, preocupación permanente y miedo (León, 2011; Marrau, 2004; Stevens y Higgins, 2002), así como mayor deterioro y peor funcionamiento de su salud psicológica (Zhang et al., 2014).

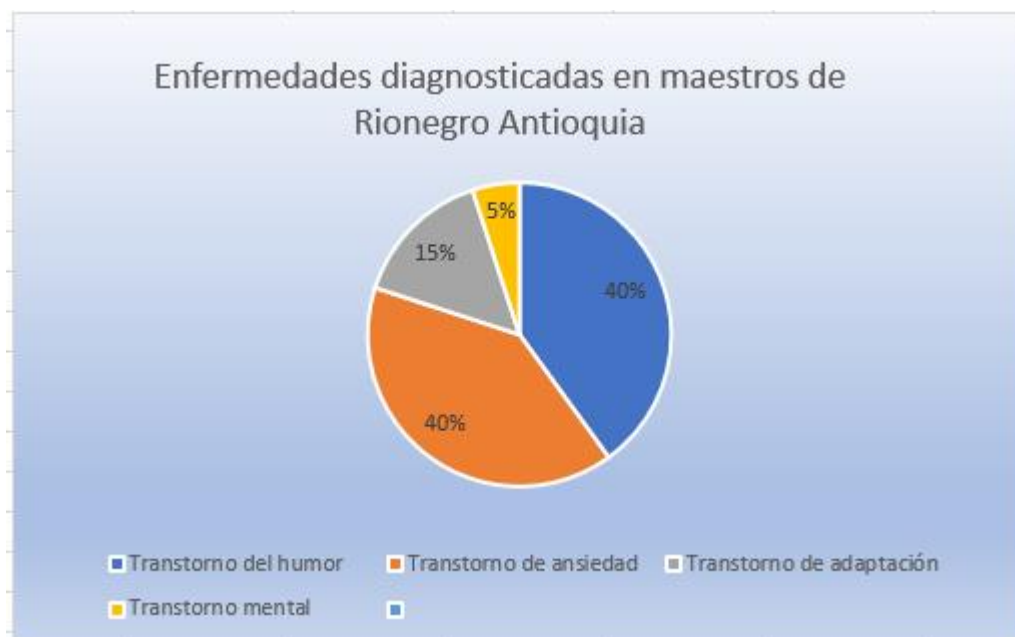
Por otro lado, según el informe de la secretaría de bienestar laboral del municipio de Rionegro Antioquia (Otalvaro Mejía, 2019), constantemente se presentan consultas por estrés, agotamiento laboral, colapso mental; para este proyecto, estas consultas y estudios en relación con la salud mental, dejan la sospecha de que las capacidades innatas o pedagógicas del maestro para la resolución de conflictos no son tan evidentes y generalizadas, por el contrario, existe un vacío, que requiere una mirada hacia la solución de los conflictos escolares, porque al parecer, no es claro el rol que el maestro necesita ejercer durante las situaciones conflictivas, lo que

puede llegar a convertirse en un obstáculo para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Según el mencionado informe de análisis sobre salud mental, de acuerdo a la revisión de los datos suministrados por Sumimedical S.A.S –Red Vital, donde se muestran diagnósticos que afectan la salud mental de algunos de los docentes de la Secretaria de Educación de Rionegro Antioquia, se evidencia que los maestros presentan patologías que pueden afectar el servicio a la comunidad; teniendo en cuenta que el total de la planta docente del municipio es de 745 profesores (2021); se identifica que 20 de ellos, el 2.68%, presenta afectaciones en su salud por la aparición de trastornos mentales.

Los datos obtenidos indican que las enfermedades mentales han afectado a más mujeres que a hombres y que estos diagnósticos se han dado con mayor frecuencia en edades entre los 33 y 45 años, tiempos donde la docencia se desarrolla de manera activa y comprometida. Las enfermedades presentadas en el informe incluyen Trastornos del humor (trastorno mixto de ansiedad y depresión, episodio depresivo moderado, otros trastornos afectivos bipolares, trastorno depresivo recurrente actualmente en remisión y trastorno afectivo bipolar actualmente en remisión), con una proporción del 40%. Trastorno de ansiedad (Trastorno de ansiedad no especificado y trastorno de ansiedad generalizada) con una proporción del 40%, Trastorno de adaptación con una proporción del 15%, Trastornos mentales y del comportamiento debidos al uso de con una prevalencia del 5%, como lo muestra la figura 3.

Figura 3 Informe salud mental de los maestros de Rionegro Antioquia



Fuente: Datos suministrados por Sumimedical S.A.S –Red Vital

Los porcentajes anteriores dan cuenta de situaciones que inciden de manera directa en el bienestar personal de los docentes, llevándolos a que su calidad de vida, productividad y su contribución a la comunidad se vea deteriorada (Otalvaro Mejía, 2019), además de verse afectada su salud emocional, puesto que cada vez cargan con mayores dificultades en el aula de clase y, cada vez, requieren de mayor trabajo frente a la inteligencia emocional para cumplir con los requerimientos contextuales, como lo es el aprender a vivir juntos, uno de los cuatro pilares de la educación que establece la UNESCO (2001).

A nivel global, existen políticas mundiales frente a la convivencia en las escuelas, sin embargo, surgen las siguientes interrogantes: ¿De qué manera esos ordenamientos mundiales están siendo aplicados en la realidad de los contextos particulares? ¿Qué planes o programas trabajan frente a la prevención y las dificultades de salud mental de los maestros por parte de las secretarías de educación y las instituciones educativas? ¿Estos planes garantizan la consistencia y la permanencia para la prevención de una problemática creciente en la población?

Una reciente revisión sistemática (Titistar-Cruz et al. 2022) muestra que existe una preponderancia en el estudio de problemáticas como el síndrome de Burnout (20%) y trastornos

mentales comunes (13%). En investigaciones de orden mundial, el 70% de los estudios encontrados contiene un enfoque orientado hacia la enfermedad, destacando la pérdida de la salud, la presencia de fenómenos evocadores de signos, síntomas, daños y problemáticas de salud mental en la persona, lo cual desencadena en un estado crónico de enfermedad o muerte prematura. En este porcentaje de estudios se destacan la enfermedad depresiva, las reacciones de ansiedad y los fenómenos fóbicos, los trastornos psicosomáticos, y la sintomatología paranoide en los maestros.

Al respecto Velandia (2014), expone la necesidad de llamar la atención de las autoridades con la exposición científica de los casos de salud mental, para la creación de políticas que lleven a la comprensión de dificultades que enfrentan los profesores como la construcción de relaciones socio afectivas con sus estudiantes, orientación a padres y madres de familia con establecimiento de autoridad y límites, el equilibrio entre la vida social, familiar y laboral del mismo maestro.

1.3 Políticas Mundiales Frente A La Convivencia En Las Escuelas

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, son los cuatro pilares que establece la UNESCO, (2001) como estrategia para abordar la educación en el siglo XXI. Aprender a vivir juntos, es el pilar que plantea al campo de la educación una doble exigencia en la formación del ser humano porque desafía el escenario educativo en cuanto a la transformación de la relación con el otro, del trabajo en equipo, el reconocimiento de los demás y la empatía; podría decirse que se trata del inicio de un cambio de era que lleve a las personas a pensar desde los otros más que desde el individualismo radical y comparativo que se ha fomentado en las escuelas y ha fomentado las pequeñas discusiones entre compañeros hasta pensamientos de autodestrucción masiva y exterminio de la humanidad (Delors, 1996), asuntos provocados por la misma globalización y tendencias actuales de la sociedad.

El trabajo de convivencia durante la formación genera inquietud en investigadores Iberoamericanos, desde finales del siglo pasado, evidenciado en estudios, reflexiones y discusiones sobre conceptos como la convivencia escolar, no-violencia, tacto pedagógico, alternativas para mediar las relaciones interpersonales en la escuela, regulación de la disciplina y la convivencia y mejoramiento del clima escolar; todos referidos al tratamiento de las relaciones

interpersonales, definidos desde diferentes contextos y perspectivas (Fierro-Evans y Carvajal-Padilla, 2019).

En cuanto a las políticas, cabe mencionar que dentro de la legislación educativa en Colombia se encuentra la regulación de la convivencia a través de la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, por la cual se crea el ‘Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar’; y el Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013, que reglamenta dicha ley.

Con esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela (MEN, 2021) así, siguiendo las recomendaciones orientadas, se crean, en las instituciones educativas, los manuales de convivencia que regulan las acciones de violencia y de orden físico, como la presentación personal, la conducta, la responsabilidad, los deberes y los derechos de la comunidad en general.

Más recientemente, con la promulgación de 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, se refuerza la dimensión afectiva y relacional del sistema educativo al establecer líneas de intervención orientadas a la formación socioemocional, la formación docente en esta área y la participación de toda la comunidad educativa.

El congreso de la república busca promover la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia entendiendo la Educación socioemocional como el conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera asertiva sus emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física, sus mecanismos de relacionamiento y sus capacidades de gestión en proyectos personales, familiares, académicos.

Sin embargo, desde la realidad de las escuelas se piensa: ¿la operatividad de estas estancias es funcional para las instituciones y las personas que la dinamizan hoy en día? ¿la realidad social actual requiere sistemas de regulación o sistemas de mediación y toma de conciencia frente a las situaciones de conflicto? Desde la mirada de esta investigación, se deja en consideración la funcionalidad de tales manuales de convivencia porque, en la mayoría de los casos, se han convertido en un documento punitivo que establece normas, formas de castigo y estímulos frente a determinadas situaciones y no aporta desde la autonomía, a la convivencia como reconocimiento del otro, capacidad para trabajar en equipo y establecer acuerdos de comunidad que consideren un orden y una consciencia del individuo como miembro de una sociedad que reconoce las diferencias y las capacidades de los demás; no para emularlo, sino para aprender a vivir juntos y trabajar por el bienestar de todos (Foro Mundial sobre la educación, 2015).

Ley 2383 en Colombia surge en buena hora, como la oportunidad de que el territorio nacional proteja la integridad de los estudiantes a través de la educación emocional en las instituciones educativas para fortalecer las habilidades inter e intrapersonales, gestionar de manera asertiva las emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo la salud mental y física.

Las tres líneas problematizadoras presentadas dejan ver un panorama actual en términos de relaciones interpersonales y salud mental en las personas; algunos gobiernos están haciendo sus esfuerzos con la creación de leyes y la atención a la salud pública con la intención de mitigar las consecuencias y generar promoción y prevención desde temprana edad, sin embargo, en la realidad aún es evidente la necesidad de fortalecer habilidades para la vida que aminoren los actos de violencia que constantemente se viven en los escenarios en los que interactúan las personas, las crisis de ansiedad en los colegios donde ni el chico comprende lo que le pasa, ni el profesor tiene las herramientas para atenderlo, los conflictos familiares que se convierten en pequeñas guerras donde no hay formación orientada al diálogo, al autocuidado, a la concertación pacífica de las dificultades.

2. Justificación

El estudio de las emociones y su regulación en las relaciones inter e intrapersonales toma cada vez mayor fuerza en la sociedad. La presente investigación se diseña pensando en el maestro de instituciones educativas oficiales y los retos a los que se enfrenta con el manejo de situaciones de conflictos en la escuela, teniendo como hipótesis que, si se cuenta con habilidades emocionales afianzadas, se contribuirá a la resolución pacífica y a la formación de ciudadanos con relaciones inter e intrapersonales justas, consensuadas, mediadoras, dialógicas.

Con este propósito, se pretende profundizar en la inteligencia emocional del maestro como agente activo en la resolución de conflictos; el término es definido por Salovey et al., (2004) como:

La habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, usa dicha información emocional para facilitar el pensamiento, para comprender y razonar sobre las emociones y regularlas en sí mismo e identificarlas en los demás (pág. 38).

Es decir, el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio. Al respecto Goleman (1996), plantea que las bases para el desarrollo de la inteligencia emocional se adquieren en la familia durante los primeros años de formación, pero la sociedad actual, muestra una transformación familiar (Delfín-Ruíz, Cano-Guzmán, y Peña-Valencia, 2020) que ha llevado al cambio de responsabilidades en la formación del individuo a partir de los roles que se asumen en el trayecto de vida, asunto que se refleja todo el tiempo en la escuela con estudiantes que no poseen habilidades para el manejo de las emociones, lo que genera en la educación, el reto de fortalecer el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la empatía, la motivación y el autoconocimiento (Fernández-Berrocal et al. 2008).

Investigaciones de los últimos años demuestran que los docentes que poseen valoraciones elevadas de inteligencia emocional manifiestan un manejo coherente con la convivencia escolar de los conflictos acaecidos en el aula (Valente et al. 2020), la pregunta que surge es: ¿se cuenta en las aulas con maestros que tienen este tipo de habilidades? esta aseveración compromete

directamente la formación del docente desde la dimensión emocional, el compromiso de los gobiernos y las universidades en sus planes de mejoramiento y la autoformación por parte de los mismos docentes. Por lo que se busca evaluar la inteligencia emocional de los maestros en Rionegro, para contribuir con aportes específicos desde la teoría y la práctica en la resolución de conflictos escolares.

Es necesario que la escuela reconozca su relación en el desarrollo de habilidades emocionales para implementar acciones que lleven al afianzamiento de la inteligencia emocional en los escolares, de modo que la labor de orientar el aprendizaje se facilite con el mejoramiento de dichas habilidades, además el docente como dinamizador de los aprendizajes, está en el deber de conocer y manejar sus emociones y las de sus estudiantes para generar espacios pedagógicos que conlleven, a través de la experiencia, al mejoramiento y control de reacciones frente a la mediación de los conflictos. A través de esta investigación se logrará una radiografía de los tipos de conflictos que se presentan en las aulas de Rionegro y la manera como el profesor las aborda, para incentivar las acciones que estén siendo productivas y reflexionar frente a las que no son tan exitosas.

De esta manera, se contribuye directamente en la adquisición de competencias para la solución de conflictos en instituciones del municipio de Rionegro; además, si se tiene en cuenta que la problemática a trabajar es una constante, no solo en las instituciones de Rionegro, sino que también se convierte en una realidad en el ámbito nacional, debido al conflicto social al que se ha visto sometida la patria, y que deja constantemente víctimas de la violencia, las cuales reflejan su sufrimiento y sus dificultades en la escuela, se hace relevante la necesidad de fomentar la formación en competencias para la mediación de conflictos.

Conocer la realidad del contexto educativo de Rionegro con la aplicación de instrumentos bajo los enfoques cualitativos y cuantitativos dejará la inquietud en las personas investigadas y en los investigadores sobre ese rol que asume el maestro frente a la resolución de conflictos y la relación de ello con la inteligencia emocional de aquellos líderes que se desenvuelven en el aula cada día y que influyen en sus estudiantes. Conocer esta realidad posibilita la relación de estos insumos con el rastreo teórico abordado durante el estado del arte y la construcción del marco

referencial para lograr así establecer relaciones, hacer análisis, construir conocimiento a partir de los hallazgos en contexto, buscar soluciones que mitiguen la problemática.

La investigación tiene su punto de partida en la población de Rionegro Antioquia, sin embargo, es una investigación que puede ser adaptada y aplicada en diferentes territorios de la nación, debido a que las situaciones problema que se presentan en la cotidianidad del campo educativo tienen constante relación con el contexto nacional, latinoamericano y mundial, por eso, este proyecto promete llenar el vacío teórico que se relaciona en los anteriores presupuestos al considerar que no existe en Colombia, hasta donde se ha podido comprobar, estudios que vinculen el desarrollo y potenciación de las habilidades emocionales en los maestros para el mejoramiento de la convivencia escolar a través de su rol como mediador, y correlativamente de la salud mental de esos maestros; algunas investigaciones se han interesado por conectar el tema de las habilidades emocionales del maestro con la educación y el aprendizaje, el rol del docente y el buen trato con el otro, las habilidades emocionales y el rendimiento académico; sin embargo, se evidencia un vacío frente a: el rol que asume el maestro con su inteligencia emocional, y ante las situaciones de conflicto.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Comprender los vínculos entre el rol que asume el maestro y su inteligencia emocional ante las situaciones de conflictos que se presentan en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia.

3.2 Objetivos Específicos

Describir la inteligencia emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia.

Caracterizar las situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas.

Develar los roles que asumen los maestros ante las situaciones de conflicto que se presentan en las Instituciones Educativas de Rionegro Antioquia.

Relacionar los roles que asumen los maestros con su inteligencia emocional ante las situaciones de conflicto.

4. Supuesto Investigativo

Un nivel de inteligencia emocional alto en los maestros está relacionado con el rol mediador de resolución de conflictos.

A mayor IE mayor habilidad para la resolución de conflictos, asociado al rol mediador.

5. Marco Teórico

5.1 Investigaciones Sobre Inteligencia Emocional Y Mediación Del Conflicto En El Aula De Clases.

Los trabajos investigativos han sido rastreados desde las diferentes bases de datos especializadas, Sistemas de Indexación y Resumen (SIR), motores de búsqueda científica, buscadores de tesis, repositorios, documentos legales e institucionales de Colombia, entre otros relacionando las categorías que intervienen en este estudio: Inteligencia Emocional (I.E), Mediación de conflictos, Maestro como mediador escolar, donde se define la escuela desde diferentes autores acerca de la realidad educativa y a las vivencias diarias que tienen que ver con las relaciones y las expresiones de inteligencia emocional.

En la búsqueda inicial se encuentra un poco menos de 15 mil investigaciones entre artículos e informes de trabajos relacionados con las temáticas planteadas (Inteligencia Emocional (I.E), Mediación del conflicto, Rol del maestro como mediador escolar de conflictos) que de manera general estudian su influencia en diferentes etapas del ser humano, edades y otras temáticas que las amplían, este resultado muestra el interés que existe actualmente en los descriptores rastreados y términos directos relacionados (Inteligencia emocional and rol del docente como mediador escolar, inteligencia Emocional and mediación del conflicto) examinados desde diferentes Ciencias Sociales como la Psicología, sociología, filosofía, antropología, pedagogía y las ciencias de la salud.

Al aplicar criterios de inclusión y de exclusión, como: documentos que fueran públicos, publicados en revistas indexadas en los últimos 20 años, que contienen directamente las categorías expuestas en la presente investigación (Rol del docente como mediador escolar, Inteligencia Emocional, mediación del conflicto), se reduce la búsqueda a 455 artículos relacionados, de los cuales se tienen en cuenta 40 que tienen que ver directamente con la formación del ser humano dentro del campo de la educación en los ciclos que esta ofrece (Primaria, secundaria, universitaria) y le aportan al campo del conocimiento en la educación y en la formación de maestros.

Con el propósito de afinar la búsqueda e incluir investigaciones contemporáneas en todo el mundo que abordan la temática, se realiza una revisión sistemática para el rastreo de los

trabajos que tienen que ver con la categoría el docente de primaria como mediador de conflictos, se usa la siguiente estrategia: "School mediation" OR "conflict mediation" OR "conflict resolution" AND teacher AND "primary school" Para llegar a esta estrategia, fue necesario replantearla en varios momentos porque al emprender la búsqueda se reducían los resultados a cantidades como 5 o incluso 1, en casos contrarios, la búsqueda se ampliaba a cantidades complejas de abarcar (295.185); sin embargo, se logra establecer la que aquí se presenta, que fue rastreada en Web of science, EBSCOhost, Eric, Tylor & Francis y Scopus. Con un total de 284 artículos como punto de partida, se inicia la lectura y la aplicación de criterios de inclusión que finalmente permiten el abordaje completo de 26 textos científicos relevantes para el estudio que se deseaba realizar.

Para la búsqueda se establecieron los siguientes criterios: Documentos que arrojan la estrategia de búsqueda, publicados en los últimos 5 años 2018-2022, que no estuvieran repetidos, artículos con PDF completo disponible y artículos científicos relacionados con la temática.

Con esta revisión sistemática y la búsqueda inicial se hace un recorrido por las categorías centrales con 66 de los diversos estudios que se han dedicado a evidenciar cómo la Inteligencia Emocional repercute en la vida del individuo en sociedad. Estos 66 estudios han sido seleccionados de manera rigurosa para tener en cuenta que cada uno de ellos aporta, aclara o presenta algún concepto o situación que contribuye a la pregunta y a los objetivos planteados en el proyecto. Para lograr mayor comprensión de los textos encontrados, se presentan en 12 categorías que los agrupan según los intereses planteados por los autores, relacionándolos directamente con el propósito del estudio actual, lo que muestra la figura 4: Categorías del estado del arte.

Figura 4

Estado del arte



Fuente: *Elaboración propia con información recolectada en bases de datos*

Estos doce ejes están demarcados de la siguiente manera: Investigaciones que definen y miden la Inteligencia Emocional, interés por relacionar la Inteligencia Emocional con el campo de la educación, la Inteligencia Emocional como mediación del conflicto en la escuela, la Inteligencia Emocional como factor de éxito en la vida de las personas, el rol del docente como mediador escolar del conflicto, causas del conflicto en la escuela, percepciones sobre el conflicto, políticas educativas y formación docente frente al conflicto, trabajos que relacionan el conflicto con la educación emocional, la escuela como espacio social, cultural y organizativo, estrategias de resolución de conflictos en espacios escolares, análisis de programas para la resolución de conflictos.

Desde el enfoque del presente trabajo se considera la Inteligencia emocional como una habilidad con igual peso a la inteligencia cognitiva, porque es considerable la influencia que tienen ambas en una vida exitosa (familiar, laboral, académica, social) en la edad adulta.

La tabla 1 relaciona los títulos, autores, año y países de los trabajos que se tuvieron en cuenta para la construcción del arte, además, se incluye un breve resumen de las conclusiones de cada trabajo:

Tabla 1

Trabajos rastreados en bases de datos

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Guedes Pinto da Costa, 2019 Brasil	A escola como entidade promotora de melhoria da convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação.	La escuela puede construirse como un espacio integral (social, cultural, organizacional y simbólico) donde se implementen estrategias orientadas a la mediación escolar para promover una mejor convivencia.
Costa Prates, 2021. Brasil	a força da conversa na superação de conflitos nos cotidianos escolares the strength of the conversation in overcoming conflicts in school daily life la fuerza de la conversación en la superación de conflictos en la vida cotidiana escolar	La conversación tiene un poder transformador en la resolución de conflictos escolares, favoreciendo relaciones más amorosas y otras (altruistas), no para eliminar los conflictos, sino para problematizarlos y abordarlos críticamente.
Garza De La Vega, 2019 México	Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México	El estudio aborda la importancia de la mediación escolar como herramienta para enfrentar la violencia en la escuela, pero las conclusiones detalladas no se encuentran accesibles públicamente.
Gomes y Vinicius, 2019 Brasil	Análise da Proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas: concepções de gestão democrática e diálogo.	Se encontró que el documento: Guía Práctica para Educadores promovido por el Consejo Nacional del Ministerio Público presenta contradicciones significativas desde la perspectiva de una gestión democrática en la escuela. Aunque pretende promover el diálogo y la mediación de conflictos, la entrega de un documento “listo para usar” limita la

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Salla Kurhila & Stevanovi, 2022 Finlandia	Apologizing in Elementary School Peer Conflict Mediation.	<p>autonomía de los docentes e instituciones, pues estos pierden su capacidad para tomar decisiones propias y adaptarlas al contexto escolar, afectando así un principio fundamental de la gestión democrática.</p> <p>La disculpa (“I apologize”) y su aceptación (“apology accepted”) forman una secuencia ritualizada, claramente reconocida dentro del contexto escolar. Es una práctica esperada que simboliza el cierre del conflicto. Las disculpas articulan una tensión entre la sinceridad y la ritualidad: aunque actúan como un “ritual social”, también conservan un componente emocional auténtico. Los docentes construyen este ritual paso a paso, facilitando una interacción que permite a los estudiantes resolver sus disputas dentro de un marco predecible y estructurado.</p>
Palomares-Ruiz , García-Perales, Cebrián-Martínez and Martín-García, 2021 España	Bullying and Cyberbullying in Primary School: The Impact of Gender and Student Academic Performance.	<p>El uso del <i>Cuestionario de Acoso Escolar</i> (CAES) en una muestra de 494 estudiantes de sexto de primaria en Castilla-La Mancha reveló diferencias estadísticamente significativas en factores como las habilidades para la resolución de conflictos: El instrumento proporciona una visión valiosa del</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Akyavuz, E, 2020. Turquía	Conflict Situations Teachers Experience and Their Use of Conflict Management Strategie	<p>clima escolar y los conflictos relacionales presentes en el aula. Equiparados con esta información, los docentes pueden ser más conscientes de la realidad de sus grupos de estudiantes. Esta conciencia facilita la implementación de acciones preventivas y estrategias tutoriales enfocadas en fomentar el desarrollo integral de cada estudiante.</p> <p>Los docentes de primaria en Kilis, Turquía, reportan que los conflictos más frecuentes se presentan con administradores escolares, padres de familia y compañeros docentes, principalmente relacionados con el funcionamiento institucional, la gestión administrativa, los estudiantes y las relaciones personales, en cuanto a la manera de gestionarlos, los docentes prefieren estrategias de integración (colaboración), compromiso (consenso) y adaptación (ceder a la otra parte) como mecanismos para resolver los conflictos.</p>
Aliyu1, Muhammed Rabiu, 2018. Nigeria	Conflicts and Conflict Management in Primary Schools of Kaura Local Government Area of Kaduna State Bilkisu	El estudio recomienda que los directores de escuela deben intervenir activamente para reducir los conflictos al mínimo, con el objetivo de mejorar la

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Torrego Seijo, Gomariz, Ángeles Caballero García y Monge López, 2022. España	Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores	<p>eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, elevar la moral de docentes y estudiantes, disminuir la indisciplina, fomentar la unidad y reducir la delincuencia entre los alumnos, Además, se sugieren estrategias clave para la gestión de conflictos, tales como promover una comunicación efectiva, fomentar la conciencia y orientación consejera, actuar con sinceridad y apertura, y garantizar un trato justo y equitativo para todas las partes involucradas</p> <p>El cuestionario diseñado y validado en este estudio, aplicado a 432 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid, muestra un excelente desempeño psicométrico, el instrumento permite valorar de forma precisa y confiable la convivencia escolar desde una perspectiva integrada, centrada en la gestión democrática, mediación de conflictos, participación estudiantil y normas compartidas.</p>
Santamaría-Villar, Gilar-Corbi, Pozo-Rico and Juan L.	Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting	La intervención educativa implementada a lo largo de un año 15 sesiones bimensuales de 45 minutos demostró ser efectiva para prevenir

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Castejón, 2021. España	Democratic Co-existence in Schools	comportamientos violentos y disruptivos en el aula, así como para impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de tercer grado.
Smolyaninova, Korshunova, Andronnikova, 2020. Siberia	Formation of mediation competence of participants in the educational space of the Krasnoyarsk Territory in the Siberian Federal University.	En la región de Krasnoyarsk, los desafíos para implementar la mediación en un entorno educativo multicultural incluyen carencia de especialistas y técnicas mediadoras, especialmente frente a conflictos interculturales. El estudio enfatiza la importancia de desarrollar competencias didácticas mediadoras.
González, M, Martínez, J & Zúñiga, R.M, 2021. España	Impacto del proyecto “la magia de convivir” en la gestión pacífica de conflictos dentro del ámbito educativo.	La investigación confirma la hipótesis de que un modelo de convivencia basado en la mediación escolar, con una orientación restauradora y reparadora que promueve valores, empatía y educación intercultural, logra reducir significativamente los casos de conflictividad. Esto quedó evidenciado en la disminución de conductas contrarias o graves, que pasaron de 114 en el curso 2016–2017 a 27 en el 2020–2021.
Acosta Sánchez, y Arboleda	La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana.	Acosta Sánchez y Arboleda López (2019) defienden que la mediación escolar debe ser entendida como un

Autor, año y país	Título	Conclusiones
López, 2018. Colombia		<p>espacio educativo que favorece la formación de ciudadanos comprometidos, ya que permite abordar los conflictos desde un enfoque dialógico y emocionalmente consciente. Solo cuando se promueve una formación ciudadana activa, incluyendo el reconocimiento de las emociones, se logra que los conflictos sean gestionados mediante comunicación y contribuyan a construir una convivencia democrática y participativa.</p>
Martínez Ibáñez, 2018. Colombia	La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos	<p>El trabajo concluye que es esencial implementar un programa sostenido de formación en convivencia y mediación escolar que articule a todos los actores de la comunidad educativa, otorgue espacios estructurados para el diálogo, promueva proyectos creativos y deportivos, y desarrolle la competencia emocional mediante talleres lúdicos.</p>
Jwalin Patel, 2021. Estados Unidos	Learning to Live Together Harmoniously: a conceptual framework	<p>Propone una visión renovada del aprendizaje colectivo, denominada <i>Learning To Live Together Harmoniously</i> (LTLTH), caracterizada por un marco dual que articula los dominios del autoconocimiento, la relación con los demás y la comunidad, con dimensiones como conciencia,</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Pulido Guerrero Cudris Torres Tirado Vides Jiménez Ruíz, 2020. Colombia	Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental	<p>propósito y acción compasiva; esta pedagogía se materializa a través de experiencias vivenciales, rutinas colaborativas y un clima escolar armonioso que promueve el desarrollo de valores cooperativos.</p> <p>Pulido Guerrero et al. (2020) implementaron un cuasi-experimento en una escuela de Valledupar que comparó mediación escolar, talleres lúdico-pedagógicos y un grupo control. Solo la mediación escolar produjo una reducción estadísticamente significativa en la percepción de violencia, con impactos visibles en violencia verbal, física, amenazas, exclusión social y disrupción. Los autores enfatizan la necesidad de escalar este tipo de intervención, dado su aporte a la orientación educativa, la formación de paz y la ciudadanía.</p>
Immaculada Armadans y Anguera, 2020. España	Mediación de Conflictos, Regulación Emocional y Estrategias de Afrontamiento en el Ámbito Educativo	<p>Bonilla, Armadans y Anguera (2020) indican que los docentes que poseen altas competencias emocionales y estrategias eficaces de mediación no solo manejan mejor sus funciones pedagógicas, sino que también pueden generar un entorno educativo enriquecedor desde lo emocional.</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Iranzo-García Camarero- Figuerola Charo Barrios-Arós Tierno-García Gilabert- Medina, 2018 España	¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial?	Proponen además un enfoque integrado entre mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento, para fortalecer la convivencia escolar y las interacciones docentes. Los docentes reconocen la importancia del liderazgo escolar, identifican la coordinación como un área especialmente deficiente. Además, expresan necesidades de fortalecer competencias como la resolución de conflictos, el análisis de situaciones complejas, la gestión del aula y la comunicación con familias y entidades del entorno escolar.
Christine Barter y Stanley, 2022 Reino Unido	Ready for Relationships Education? Primary school children's responses to a Healthy Relationships programme in England	Estos autores encontraron que los niños de primaria valoraron positivamente la participación en un programa de relaciones saludables, especialmente en temas como la prevención del abuso sexual y la búsqueda de ayuda; sin embargo, la implementación exitosa requiere que la escuela y las familias estén adecuadamente preparadas, y que los mensajes preventivos se refuercen de manera continua en el entorno escolar.

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Moldovan I, Muşata (2021) Romania	Resolving Interpersonal Conflicts through Collaboration - an Alternative Way to Facilitate the Social Integration of Students in Primary School	Se demostró que un programa de mediación entre pares basado en estrategias colaborativas no solo mejora la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos, sino que también favorece significativamente su integración social en el aula, evidenciado incluso en alumnos con contextos sociales adversos.
Hakvoorta , Kristoffer Larssonb and Agneta Lundströmc, 2020. Suecia	Teachers' Understandings of Emerging Conflicts	Hakvoort, Larsson y Lundström (2020) revelan que los profesores interpretan los conflictos emergentes de diversas maneras, clasificándolos según su origen ya sea dentro del aula, provenientes de contextos externos o como parte de la interacción humana en sí, lo cual evidencia un lenguaje profesional compartido y sugiere la necesidad de integrar esta reflexión en la formación docente.
Ferreira Taís Zanini de sá Duarte Nunes Calciolari de Souza (2021). Brasil	Mediação escolar: educação para a pacificação social	En el estudio de Rosa, Zanini de Sá Duarte Nunes y Calciolari de Souza (2021) se concluye que la mediación escolar constituye una herramienta eficaz para la resolución de conflictos en el ámbito educativo, orientada a disminuir la violencia entre los miembros de la comunidad escolar y a

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Vianna da Silva Almeida Montino (2021) Brasil	Relações e conflitos entre meninos e meninas no âmbito escolar: um estudo de gênero.	<p>promover una auténtica pacificación social.</p> <p>En su estudio cualitativo con alumnos de primaria en Palmas, Tocantins, Vianna da Silva y Almeida Montino (2021) muestran que los conflictos entre niños y niñas tienen manifestaciones claras en el lenguaje corporal, el tono de voz y las acciones de imposición. Además, advierten que la tendencia escolar a evitar estos conflictos obstaculiza el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales, al no brindar a los estudiantes oportunidades para gestionar los desacuerdos de manera consciente y constructiva.</p>
Merchán Gavilánez, Cadena Alvarado, & Yance, 2019. Ecuador	La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional	<p>En la investigación se concluye que el rol mediador del docente favorece significativamente el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, promoviendo prácticas como la autorreflexión y autorregulación emocional, elementos indispensables para una convivencia escolar más armoniosa.</p>
Almeida Montino (2018). Brasil	Natureza e frequência de conflitos nos contextos escolares	<p>En su estudio sobre conflictos escolares en Palmas, Montino (2018) concluye que los conflictos más comunes en el aula incluyen la falta de entrega de</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Costa-Rodrigueza, Palma-Lealb, Salgado Farías, 2021. Chile	Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula.	tareas, conversaciones fuera de lugar, bromas inapropiadas y agresiones físicas, aunque estos suelen estar protagonizados por una minoría de estudiantes. La autora destaca que, más allá de constituir obstáculos, estos episodios pueden transformarse en oportunidades de crecimiento personal y social si son intervenidos adecuadamente.
Ariza Hernandez, 2017. Colombia	Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior.	La inteligencia emocional es un componente clave para que los docentes implementen con éxito la educación emocional en el aula. Además, sostienen que esta educación es vital para mejorar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Su revisión enfatiza la urgencia de integrar estos contenidos en la formación docente, tanto en la etapa inicial como de manera transversal en el currículo escolar y universitario. Concluye que la inteligencia emocional favorece el desarrollo de competencias clave como la resolución de problemas, la colaboración, las relaciones personales y la autorrealización; por otra parte, evidencia que el afecto pedagógico, es decir, las emociones que

Autor, año y país	Título	Conclusiones
González Hermosell, , López, León del Barco, 2010. España	La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1° de educación primaria, profesores y padres.	expresan los docentes impactan en el aprendizaje de los estudiantes, ya que emociones negativas pueden minar la motivación, concentración y memoria, mermando el rendimiento académico. Los autores evidenciaron que una intervención educativa centrada en fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de primer grado, así como en sus docentes y padres, contribuye a mejorar significativamente el clima social de la escuela, favoreciendo las relaciones interpersonales entre todos los actores educativos.
Vásquez de la Hoz, 2009. Colombia	Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela.	El estudio concluye que la formación intencional en inteligencia emocional en las escuelas permite a los estudiantes desarrollar competencias socioafectivas esenciales como el buen trato, la resolución pacífica de conflictos, la equidad y la legitimación del otro, elementos claves para la convivencia democrática y el ejercicio de los derechos fundamentales.
Pereira Gomes, Rivas Flores, 2019. Brasil	Padres y madres: actores indispensables al éxito académico de los niños.	En su investigación en una escuela pública de Manaus, Pereira Gomes y Rivas Flores (2019) muestran que la participación de las familias, incluso en contextos de vulnerabilidad social, es

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Menéndez Álvarez Hevia (2018) Reino Unido	Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo.	<p>crucial para fortalecer el aprendizaje escolar. El estudio enfatiza que impulsar el compromiso de los padres y madres puede ser determinante en el éxito académico de los niños.</p> <p>Se realiza una crítica al predominio del discurso de Inteligencia Emocional en la educación, evidenciando su filiación con las neurociencias, su apariencia neutral y objetiva, y su poder subjetivador sobre educadores y estudiantes. El autor cuestiona su capacidad para superar dicotomías emocionales tradicionales y plantea la urgencia de explorar marcos alternativos que reconozcan la dimensión política y social de lo emocional.</p>
Calle Márquez, Remolina De Cleves, Velásquez Burgos, 2011. Colombia	Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje.	<p>Calle Márquez, Remolina de Cleves y Velásquez Burgos (2011) concluyen que comprender la base neurobiológica de las emociones y promover competencias emocionales específicas a través de estrategias pedagógicas adecuadas resulta central para potenciar el aprendizaje en el aula, al aprovechar el papel clave del sistema emocional en la experiencia educativa.</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Canever, Cristini Feltrin; Santos, Aline Coêlho dos; Geraldo, Cynara de Oliveira; Frota, Paulo Rômulo de Oliveira, 2013. Brasil	Entendendo os níveis de inteligência emocional dos professores utilizando o instrumento de herrera (2006).	Canever et al. (2013) demostraron que los profesores evaluados presentan niveles intermedios de inteligencia emocional según el instrumento de Herrera (2006), señalando que fortalecer el control emocional docente podría contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Medina Guerra Ramírez Yepes, 2019. Colombia	Caracterización de la relación familias y prácticas docentes en el colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.	El estudio se enfocó en caracterizar la relación entre las familias y las prácticas docentes, con el propósito de diseñar estrategias de acompañamiento destinadas a fortalecer la participación familiar y el apoyo institucional al docente. Se realizó desde un enfoque cualitativo biográfico-narrativo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, familias y un miembro administrativo del colegio.
Chispino, 2007. Brasil	Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação	Concluye que los estudiantes perciben la escuela y los docentes como pilares fundamentales de su vida, pese a su preocupación por la violencia. Desde su trabajo, se destacan múltiples tipologías de conflicto en el entorno escolar estructurales, de valor, relacionales, entre otros y se propone la mediación

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Lucicleide de Souza Barcelar (2012). España	Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula	<p>escolar como una estrategia efectiva para transformar la violencia en diálogo constructivo. Además, se sugiere que su implementación requiere una reflexión institucional profunda sobre valores educativos y mecanismos de participación democrática.</p> <p>Barcelar (2012) concluye que, aunque los profesores muestran conciencia emocional, no aprovechan los conflictos interpersonales en el aula para fomentar el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado; predominan estrategias conductuales, la mediación queda relegada, y los momentos conflictivos rara vez se utilizan como oportunidades de aprendizaje emocional.</p>
García-Fernández y Giménez-Mas, 2010. España	La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador.	<p>Proponen un modelo integrador de inteligencia emocional que articula dos dimensiones: una interna que comprende responsabilidad, sentido común, persuasión y capacidad de aprender y una externa que engloba empatía, comunicación, relaciones interpersonales, voluntad, capacidad de adaptación y creación de modelos mentales, con aplicaciones potenciales</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Salazar Gómez, Mosquera Albornoz, Sánchez Solano, 2020 Colombia	La inteligencia emocional: un camino para la resolución de conflictos en Instituciones Educativas Rurales, Rionegro, Colombia.	<p>en entornos educativos, empresariales y del tercer sector.</p> <p>Salazar Gómez et al. (2020) señalan que al fortalecer la inteligencia emocional tanto en docentes como en estudiantes se promueven mejores procesos de aprendizaje socioemocional y destrezas para la vida. En situaciones conflictivas, el retorno a la calma y el diálogo reemplazan la desmotivación y reacciones impulsivas. Además, sistematizar la evaluación emocional del alumnado ofrece una base sólida para optimizar la planificación educativa y requiere que los docentes desarrollen competencias como la empatía, autorregulación y autoconciencia.</p>
Vicuña, 2017 Colombia	Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca y operaciones financieras	<p>Vicuña de Rojas (2017) encontró que, entre los aprendices del programa de Tecnología en Banca y Operaciones Financieras del SENA, un poco más de la mitad (51.56 %) exhiben niveles de inteligencia emocional medio-alto, lo cual sugiere un potencial favorable para su desempeño académico y desarrollo socioemocional.</p>
Vicuña, 2017 Venezuela	Perfil socioeconómico e inteligencia emocional de bachilleres de nuevo	<p>Se concluye que, aunque los estudiantes nuevos del Instituto Tecnológico de Cabimas provienen mayoritariamente</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
	ingreso del instituto universitario de tecnología de Cabimas Venezuela.	de estratos socioeconómicos medio-bajos, más de la mitad (51,56 %) presenta niveles altos de inteligencia emocional. De manera particular, se destaca que entre los estudiantes trabajadores de estrato de pobreza crítica existe una correlación significativa entre este perfil socioeconómico y la dimensión de autocontrol emocional.
Arenas, M., García-Sánchez, y Sánchez- López, 2020. España	Inteligencia emocional y prácticas participativas con la familia en atención temprana.	En el estudio se concluye que los profesionales de Atención Temprana realizan prácticas participativas con las familias y poseen altos niveles de habilidades emocionales. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la implementación de estas prácticas según las puntuaciones en habilidades emocionales, sugiriendo que una mayor competencia emocional puede estar vinculada a una mayor eficacia en la participación familiar.
Godoy Rojas, Sánchez Moreno, 2021. España	Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria.	Godoy Rojas y Sánchez Moreno (2021) concluyen que, aunque los estudiantes de 5.º básico en Temuco presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en atención, claridad y regulación emocional, las mujeres destacan significativamente en claridad

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Salmerón Vílchez, 2002. España	Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa	emocional en comparación con los hombres. Salmerón Vílchez (2002) concluye que la inteligencia emocional es un constructo dinámico que puede desarrollarse y modificar, y que su desarrollo está vinculado tanto a la competencia cognitiva como a aspectos como la competencia social, el autocontrol y la autoeficacia.
Extremera Pacheco, Pablo Fernández-Berrocal, 2004. España	El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas	Con el trabajo concluyen que la inteligencia emocional influye positivamente en el rendimiento académico, la adaptación social y el bienestar emocional de los estudiantes, y que los déficits en IE están asociados con conductas problemáticas. Además, destacan la importancia de evaluar la IE mediante instrumentos rigurosos y de formar a docentes y estudiantes en habilidades emocionales para promover un desarrollo integral y mejorar el clima escolar.
Fernández-Berrocal, Ruiz Aranda, 2008. España	La Inteligencia emocional en la Educación	Concluyen que la inteligencia emocional es un factor determinante para el bienestar psicológico, el éxito académico y la calidad de las relaciones interpersonales. Basándose en la evidencia empírica, abogan por integrar

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2008 España	La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula	<p>la IE en las políticas educativas, con el fin de favorecer una educación más integral y adaptada a las necesidades emocionales del estudiantado.</p> <p>Establecen que la evaluación de la inteligencia emocional en el aula puede abordarse mediante auto-informes, observaciones externas o pruebas de habilidad emocional, incluyendo métodos innovadores como el muestreo de experiencias. Resaltan que estas herramientas ofrecen al docente datos relevantes sobre el desarrollo emocional del alumnado, lo que puede potenciar la planificación pedagógica e integración de la educación emocional en todas las áreas del currículum.</p>
Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio 2005 España	La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey	<p>Si bien el modelo de Mayer y Salovey es el más respaldado empíricamente y ofrece un marco teórico robusto para guiar la educación emocional en la escuela, sigue estando poco presente en el contexto educativo español. Plantean que muchos programas existentes carecen de fundamento científico y destacan la aplicación útil de este modelo tanto en la prevención como en la formación docente.</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Pena Garrido, Repetto Talavera, 2008 España	Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo	El estudio evidencia que la investigación en Inteligencia Emocional (IE) en España ha mostrado un crecimiento sostenido desde su surgimiento en la década de 1990, consolidándose como un campo relevante dentro del ámbito educativo. Los autores destacan la diversidad de temáticas abordadas, que incluyen la definición y fundamentación teórica de la IE, el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación, así como su relación con diversas variables académicas en contextos escolares y universitarios.
Gutiérrez-Torres Buitrago Velandia, 2019 Colombia	Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela.	Las habilidades socioemocionales del profesorado como empatía, autorregulación y capacidad de relacionarse constituyen pilares fundamentales para la construcción de escenarios escolares de paz.
Zavala Berbena, Valadez Sierra, Vargas Vivero, 2008 México	Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social	Los adolescentes con alta aceptación social mostraron mayores niveles de inteligencia emocional que sus pares, pero registraron puntuaciones bajas en habilidades sociales específicas, como la capacidad para hacer peticiones. Además, hallaron correlaciones significativas entre factores de

Autor, año y país	Título	Conclusiones
<p>Moreira Marques, Queiroz Botelho Foz, Guedes Queiroz Lopes y Hiromi Tanaka, 2019 Brasil</p>	<p>Emotional education program: a participative intervention with teachers.</p>	<p>inteligencia emocional y habilidades sociales, lo que sugiere que, si bien la inteligencia emocional refleja una fortaleza en estos jóvenes, ciertas habilidades prácticas siguen siendo áreas de oportunidad para su desarrollo social.</p> <p>Se evidenció que la implementación de un programa participativo de educación emocional con docentes en contextos de alta vulnerabilidad social fortaleció competencias clave como la autoconciencia y la autogestión emocional. Tras diez sesiones de trabajo, los participantes reportaron una mayor capacidad para identificar y regular sus emociones, lo que se tradujo en una gestión más efectiva del estrés y en mejoras en el bienestar personal y profesional.</p>
<p>Chiappe, Cuesta, 2013 Colombia</p>	<p>Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales.</p>	<p>El estudio de Chiappe y Cuesta (2013) demuestra que la interacción en un entorno virtual de aprendizaje colaborativo contribuye al fortalecimiento de competencias socioemocionales clave en los docentes, tales como autocontrol, empatía y autoconocimiento. Estas habilidades permiten una mejor percepción,</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Sánchez Núñez, Pablo Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, Latorre Postigo, 2008 España	¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones.	<p>comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, consolidándose como un recurso estratégico para potenciar el bienestar del profesorado y favorecer climas educativos más saludables.</p> <p>Las diferencias entre mujeres y hombres en inteligencia emocional responden principalmente a procesos de socialización cultural más que a factores biológicos. Destacan que, mientras que en autoinformes no se observan variaciones significativas por género, en evaluaciones de habilidad emocional objetiva las mujeres suelen obtener puntuaciones superiores. Esto apunta a la necesidad de cuestionar los estereotipos emocionales y promover investigaciones futuras que profundicen en metodologías sensibles al género.</p>
Estrada, Diego Monferrer, Moliner, 2019 España	The Relation between Learning Styles according to the Whole Brain Model and Emotional Intelligence: A Study of University Students	<p>Se encontró que los estilos de aprendizaje asociados al hemisferio derecho del Modelo de Cerebro Total influyen de forma más determinante en el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en estudiantes universitarios. Además, señalaron que los estilos basados en dominancias mixtas (es decir, combinaciones</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Palomera, Pablo Fernández- Berrocal, Brackett, 2008 España	La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias	equilibradas de los cuatro cuadrantes cerebrales) favorecen aún más dicho desarrollo. En consecuencia, los autores recomiendan entrenar a los estudiantes en el uso de estilos de aprendizaje mixtos, empleando metodologías variadas como juegos de roles, aprendizaje multisensorial, casos prácticos, arte o cine, para potenciar su capacidad de gestionar las emociones eficazmente.
Herrera González, 2009 Colombia	La inteligencia emocional aplicada en el contexto educativo como una forma de comprender los procesos psicológicos.	Concluyen que la inteligencia emocional constituye una competencia básica en la formación inicial del profesorado, al estar estrechamente vinculada con el bienestar del docente, su desempeño profesional y los resultados personales, sociales y académicos del estudiantado. En consecuencia, defienden que los contenidos de educación emocional deben integrarse desde el inicio de la carrera docente y mantenerse en su formación permanente. Las emociones no son un factor externo al aprendizaje infantil; al contrario, los niños poseen una conciencia emocional propia, con estados emocionales

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Martínez-Rubio, Moraleda, Rodríguez, García-Salmones, Primo, 2014 España	Inteligencia Emocional vs. Inteligencia General: Aspectos a Considerar en la Docencia.	<p>variables que impactan directamente en su disposición para aprender.</p> <p>Contrario a la creencia de algunos pedagogos, los estudiantes no son entidades ajenas a la emoción, sino individuos emocionalmente inteligentes capaces de aprendizajes múltiples: simbólico, icónico, activo y emocional. Reconocer y validar esta dimensión emocional del estudiante es esencial para comprender los procesos psicológicos del aprendizaje y promover prácticas docentes que integren la inteligencia emocional de manera consciente y efectiva.</p> <p>Concluyen que no se encontró una relación clara y generalizada entre la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia general (evaluada por el razonamiento), aunque sí se identificaron correlaciones específicas entre algunos subdimensiones de IE y el razonamiento lógico. Estos hallazgos permitieron identificar perfiles estudiantiles útiles para orientar metodologías didácticas diferenciadas que puedan potenciar el rendimiento</p>

Autor, año y país	Título	Conclusiones
López, Sergio; Extremera, 2017 España	Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación.	académico según los estilos emocionales e intelectuales. Concluyen que, aunque el interés por esta temática ha crecido, el campo presenta una heterogeneidad notable en conceptos, herramientas y ciclos educativos abordados. Solo once estudios cumplieron con los criterios de inclusión, lo que revela tanto una incipiente producción científica como la necesidad de mayor estandarización metodológica. Destacan la importancia de avanzar hacia investigaciones con instrumentos más consistentes y comparables, y señalan implicaciones prácticas claras: fortalecer la formación emocional docente y promover entornos educativos más sostenibles.
García Andrade, 2019 México	Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia.	

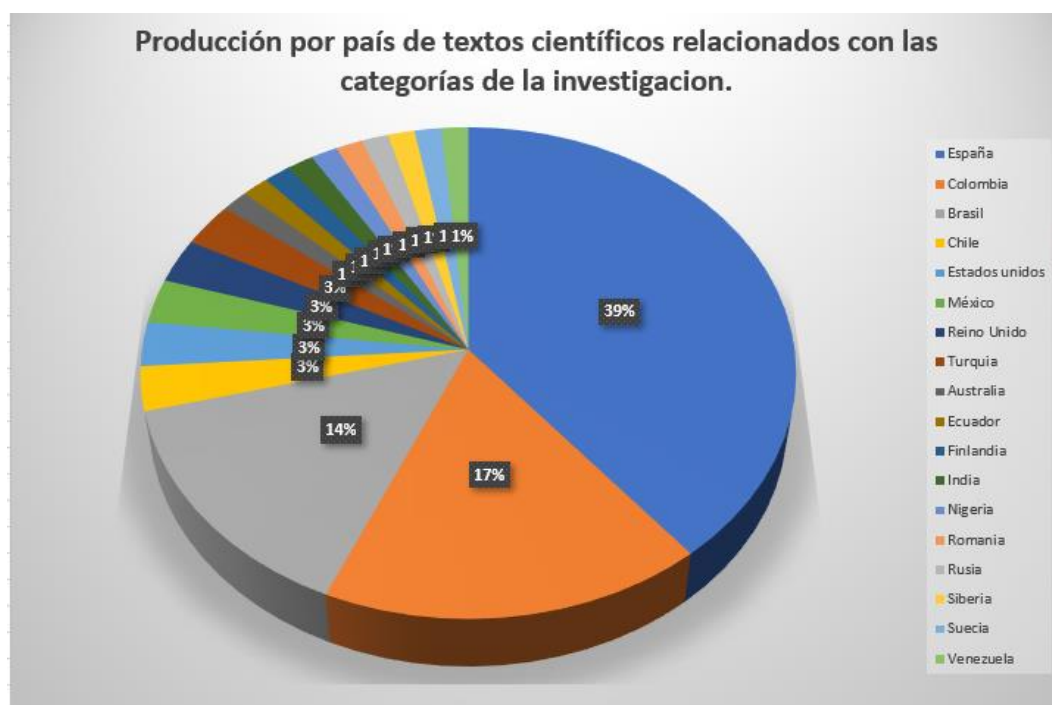
Autor, año y país	Título	Conclusiones
Pozo-Rico, Sánchez, Sánchez, Castejón Costa, Gilar Corbi, 2018 España	Training Course On Emotional Intelligence: The Experience of Emotional Intelligence in a Secondary Education Project.	La conclusión clave del estudio es que integrar la inteligencia emocional en el contexto educativo no solo enriquece la comprensión del proceso cognitivo, sino que permite diseñar prácticas docentes más sensibles y eficaces, que respondan a la realidad emocional del alumnado y potencien su desarrollo integral.
Molina-Moreno, Molero-Jurado, Pérez-Fuentes, y Gázquez-Linares, (2024) España	Efectos de un programa breve tipo mindfulness en alumnado de primaria	Un ensayo controlado por conglomerados mostró que un programa de 4 semanas mejoró la atención y la empatía interpersonal de los escolares y produjo algunos efectos sostenidos en el tiempo, el programa participativo de educación emocional para docentes en una región brasileña vulnerable aumentó significativamente su autoconciencia y habilidades de autorregulación emocional, mejorando el bienestar y la práctica docente.
Berceanu, Papasteri, Sofonea, Boldasu., Niță, Poalelungi, Froemke, y	Medidas biológicas y SEL	Un estudio experimental encontró que una intervención breve de aprendizaje socioemocional (SEL) + tarea de cohesión grupal aumentó los niveles salivales de oxitocina tras la tarea de vinculación, mostrando una posible señal biomarcadora de los efectos

Autor, año y país	Título	Conclusiones
Carcea, (2024) Rumania Prata, Fonseca, y Ramos, (2025) Portugal y Londres	Revisión sobre la competencia emocional docente e inclusión	sociales de las intervenciones emocionales. Después de examinar literatura empírica hasta febrero de 2025, el estudio concluye que las competencias emocionales de los docentes como inteligencia emocional, empatía y regulación emocional están sólidamente vinculadas a prácticas educativas más inclusivas. Estas habilidades fortalecen la participación estudiantil, mejoran la convivencia y favorecen ambientes escolares más equitativos.
Taibolatov, Pfyfer., Burdina, Kudysheva, y Bolatov, (2024) Kazajistán	<i>The role of emotional intelligence on academic motivation of schoolchildren</i>	Los autores encontraron una correlación positiva y significativa entre el nivel de inteligencia emocional (evaluada desde dimensiones intrapersonal, interpersonal, comprensión y manejo emocional) y la motivación académica. Además, identificaron variaciones por grado y género: los niños obtuvieron puntuaciones más altas en IE intrapersonal y manejo emocional, mientras que las niñas destacaron en IE interpersonal; las estudiantes de sexto grado y las niñas, en general, manifestaron mayor motivación académica. Estos resultados son relevantes para formuladores de

Autor, año y país	Título	Conclusiones
		políticas y para la planificación educativa en el ámbito escolar.

Los anteriores artículos científicos de diferentes lugares del mundo publicados en las bases de datos disponibles para los investigadores mostraron investigaciones que abordan alguna o varias de las categorías de interés para la presente propuesta. En la figura 5 se muestra los porcentajes por país de la producción encontrada:

Figura 5 Producción de textos científicos por países.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo con las fuentes del estado del arte.

A partir de la información presentada en la figura 5 se puede deducir que las categorías Inteligencia Emocional, Resolución de conflictos y maestro como mediador escolar son de interés actual para la humanidad, se nota una destacada producción en España, sin embargo, países de América como Colombia tiene estudios representativos al respecto, pero no superan

cifras de impacto para el trabajo de apropiación teórica frente a las categorías en el campo de la educación, en general se encontraron investigaciones publicadas en 18 países.

Las investigaciones abordadas cuentan con rutas metodológicas estructuradas que daban evidencia de un proceso sistemático de recolección de información, algunas de estas evaluaban programas de formación, otras se dedicaron a diseñar instrumentos de medición, algunas estaban enfocadas en la sistematización y análisis de información. La figura 6 muestra la tendencia de los enfoques de investigación encontrados es:

Figura 6 *Enfoques de investigación*



Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran una mayor tendencia hacia la investigación cualitativa con un 36% de uso entre los 66 trabajos analizados, es un porcentaje razonable porque se trata de categorías que corresponden a las ciencias sociales y el método cualitativo permite el análisis comprensivo de los fenómenos que se presentan en la sociedad. Un 25% de las investigaciones trazaron su ruta metodológica desde un enfoque cuantitativo, con esta cifra se puede inferir que los datos numéricos y estadísticos también ayudan a entender desde dicho enfoque, las realidades de las personas; en un porcentaje cercano se posiciona el método mixto (22%) el cual ha sido establecido en la segunda década del siglo XXI y ha tenido una creciente notoria en los últimos

años (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) estableciéndose como la posibilidad de recolectar y analizar datos de orden cualitativo y de orden cuantitativo desde diferentes diseños, lo que podría nutrir los resultados en las investigaciones.

Llama la atención que un 14% de los trabajos revisados no deja claro su punto de partida en términos de método de investigación, pues se trata de un componente crucial que marca el camino y la manera de leer la realidad estudiada. Si bien, en algunos casos se facilitaba su inferencia a través de la lectura de los instrumentos aplicados, se optó por no especular al respecto y presentarlos de esta manera. Además, dos casos particulares (3%) enuncian su método de investigación desde lo bibliográfico y desde lo integrador. Se asume en el primero que debió ser un estudio documental y en el segundo podría tratarse del método mixto, sin embargo, como no era claro el término, se optó por presentarlos en un porcentaje separado.

El interés por indagar el maestro y su proceso de formación en la resolución de conflictos fue una de las constantes que se evidenció en las muestras seleccionadas durante la ruta metodológica, aun así, existen trabajos de los consultados que centran su atención en los estudiantes, mostrando un vacío en el interés por el maestro y las implicaciones de los conflictos en su salud mental.

Diseñar, analizar, modificar y aplicar instrumentos de medición para la Inteligencia Emocional y los conflictos dentro del campo de la educación se estableció también como tendencia dentro del análisis logrado. Además, la evaluación y el diseño de programas en diferentes contextos del mundo marcó un camino ya recorrido, sin embargo, en Colombia se ha intentado relacionar las habilidades emocionales del maestro con el proceso de aprendizaje, con el buen trato, el rendimiento académico y no desde la mediación de conflictos y la prevención y mitigación de las enfermedades relacionadas con la salud mental de los maestros, lo que abre la posibilidad de que este proyecto aporte desde esta perspectiva.

Este estado del arte acentúa algunos vacíos y oportunidades para la investigación, especialmente en el contexto colombiano, desde el vínculo entre habilidades emocionales docentes, mediación de conflictos y salud mental del maestro, se identifica un vacío explícito en la literatura colombiana en cuanto a la relación entre las habilidades emocionales de los maestros, la mediación de conflictos y la prevención y mitigación de enfermedades relacionadas con la salud mental de los docentes. La investigación colombiana se ha centrado más en la

relación de las habilidades emocionales del maestro con el proceso de aprendizaje, el buen trato y el rendimiento académico.

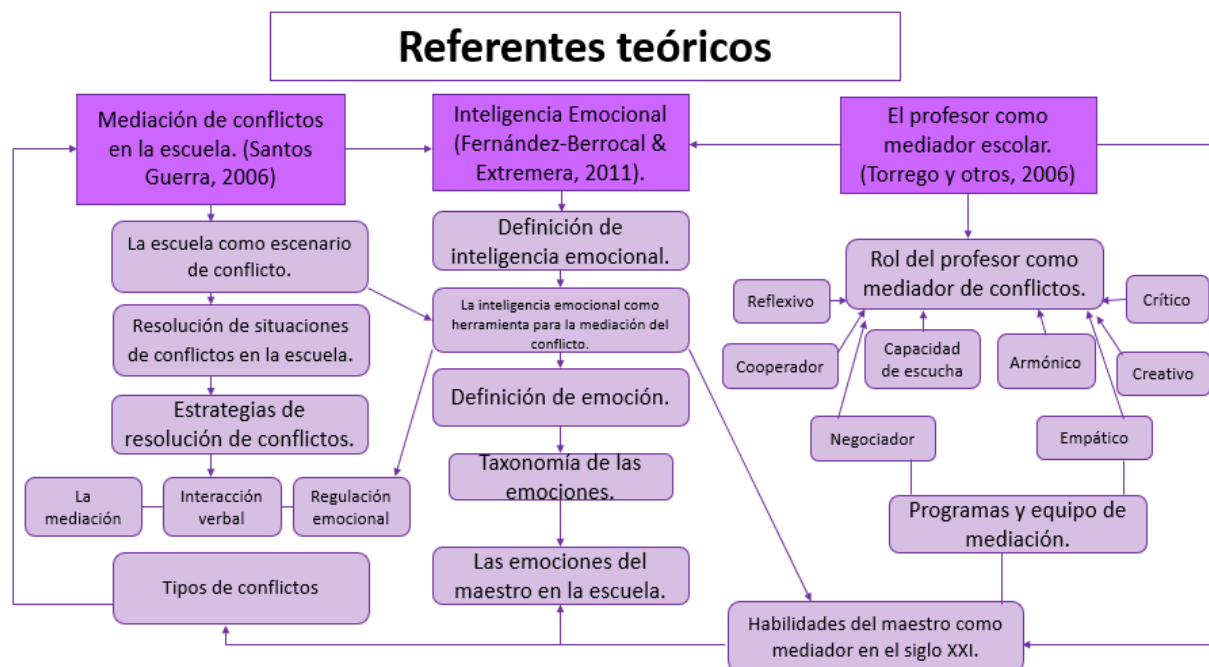
Apropiación teórica e impacto de la investigación en contextos específicos, aunque Colombia tiene estudios representativos, estos no superan cifras de impacto para el trabajo de apropiación teórica frente a las categorías en el campo de la educación. Esto sugiere que, si bien hay investigación, podría haber un vacío en la producción efectiva y la integración de esos hallazgos teóricos en la práctica educativa a una escala más amplia y con mayor impacto.

En síntesis, el estado del arte revela una vasta producción sobre Inteligencia Emocional y mediación, con un fuerte enfoque en el desarrollo de habilidades estudiantiles. Sin embargo, en el contexto colombiano, existe una oportunidad crucial para investigar de manera más profunda cómo las habilidades emocionales de los docentes se relacionan con su capacidad de mediación de conflictos y, fundamentalmente, con su propia salud mental, un aspecto poco explorado y de vital importancia para el bienestar docente y la calidad educativa. Además, hay margen para mejorar la estandarización metodológica y la apropiación práctica de los hallazgos en la educación.

5.2 Desarrollo Conceptual

En la figura 7 se presenta los referentes teóricos que aborda la presente investigación, así como las subcategorías que se amplían en el desarrollo conceptual.

Figura 7 *Constructo categorial*



Fuente: Creación propia basada en el marco conceptual del presente informe de investigación, 2023.

En el siguiente esbozo de desarrollan los conceptos anteriormente presentados con el fin de ampliar la mirada de cada concepto con relación al trabajo presente.

5.2.1 *El Maestro como Mediador Escolar*

El rol del profesor en la escuela como mediador de conflictos, se hace necesario cuando emergen situaciones problemáticas que se presentan con los estudiantes en la cotidianidad de las clases y a las cuales el maestro debe dar dirección, a fin de fortalecer habilidades interpersonales en sus estudiantes.

Dentro de la definición de maestro como mediador que ofrecen Merchán-Gavilánez et al. (2019) se establecen la creatividad, negociación cooperativa, motivación, capacidad de conducir el conflicto hacia la serenidad, la armonía, la empatía, autoevaluación de los comportamientos y actitudes de las partes involucradas. Ello exige un profesional con competencias sociales fortalecidas.

Actualmente en la educación se comprende que además de promover habilidades cognitivas en los estudiantes, se debe trabajar sobre las habilidades socioafectivas, ello implica una formación integral por parte de los docentes; esto quiere decir, que el maestro requiere de competencias pedagógicas, cognitivas y competencias emocionales que lo lleven a desarrollar su profesión de manera efectiva.

Desde esta mirada, se retoma el conflicto en la escuela como un aspecto natural y práctico (Bonilla-Sánchez et al., 2020) del que se puede aprender, en el que cada integrante toma un rol ya sea agresor o agredido y habrá un mediador (docente) que interviene para calmar la situación a través de la escucha y la imparcialidad. Es importante mencionar en este punto que, existen distintos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino de aula y de la escuela, hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Todo ello impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética, por lo tanto, no es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (Santos Guerra, 1990).

Según este escenario, las habilidades socioemocionales de los docentes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque la docencia es un tejer y entretejer incesante de emociones, de expectativas y de relaciones interpersonales (Santos, 2010, p. 58) lo cual hace necesario que los maestros acudan de manera constante al uso de herramientas que permitan una eficaz interacción con sus estudiantes y logren generar espacios significativos de aprendizaje y de construcción de relaciones con los otros.

Ahora bien, en esta construcción de relaciones, la función del mediador, según Torrego, se relaciona con escuchar a cada una de las partes sin hacer juicios de valor. Su función no es de consejero sino de posibilitador de diálogo y negociación, hacer acompañamiento efectivo a aquellas personas vulnerables por su situación de dificultades para establecer relaciones respetuosas y seguras con los otros, también de aquellos que por motivos culturales como raza, género, lengua o carácter esté en condiciones de desprotección. Su función radica en tener la capacidad de identificar posibles conflictos y en reuniones de mediadores analizarlas y plantear estrategias de intervención para evitar que se conviertan en violencia (Torrego et al., 2006).

Así, el docente además de las competencias pedagógicas debe poseer habilidades para proporcionar el desarrollo personal del alumnado a través de la gestión emocional en los dos

aspectos considerados fundamentales: Aprender a ser (hace referencia el desarrollo de las capacidades de la inteligencia intrapersonal) y Aprender a vivir juntos (contempla el desarrollo de las capacidades de la inteligencia interpersonal) (De Souza, 2008).

En el caso del maestro, y por tratarse de un agente que contribuye con la labor social en la formación de las personas, deberá servirse de ser un mediador de los conflictos en la escuela de manera imparcial, escuchar a las partes para llegar a la mediación para evitar el desencadenamiento de las dificultades, en acciones violentas.

En consecuencia con ello, Okonofua et al. (2016) demostraron cómo, a través del uso de respuestas empáticas por parte de los docentes respecto de los malos comportamientos de los estudiantes, es posible fomentar una mejor relación estudiante-profesor y mejores conductas en el aula, lo que tiene repercusiones directas en la generación de ambientes de aula positivos, cálidos y que favorecen las relaciones interpersonales durante las clases.

Paralelo a ello, Becker et al. (2015) basados en diferentes referentes históricos, sostienen que las emociones pueden transmitirse directa e inconscientemente de un individuo a otro, a través de la sincronización del lenguaje no verbal, de lo que se intuye que, los docentes pueden influir de manera significativa en las respuestas aprendidas de sus estudiantes (Hymel y Darwich, 2018).

Para Paulo Freire, la "escuela como: es... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente" (Freire, 2011) esta definición expresada en prosa por el contemporáneo autor deja ver cómo en las últimas décadas las programaciones, los gobiernos, los sistemas están dedicados a la implementación de dotación que tiene que ver con infraestructura, y deja de lado la parte humana y el hecho de que en las instituciones confluyen seres humanos sensibles, que sienten, piensan, se comunican, expresan emociones.

Se puede señalar que en la escuela se reflejan, a través de las actitudes y acciones de los estudiantes, profesores y directivos docentes, las diferentes dinámicas de interacción y convivencia establecidas por la sociedad, la familia y el individuo mismo, de modo que se forman las subjetividades con las que los alumnos desarrollan su cotidianidad dentro y fuera del aula (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) por lo tanto, las diferentes relaciones que se

establecen en la escuela resultan fundamentales para la comprensión del rol y desempeño de la persona, en la construcción de una sociedad basada en el respeto, la tolerancia, la paz y la integración de todos los ciudadanos.

Es vital que la escuela se piense desde la comunicación con el otro, la relación de empatía entre los actores de las comunidades, desde la autoformación como seres humanos que interactúan en sociedad todo el tiempo. Al respecto Santos Guerra (2006 p.80) define la escuela como:

El conjunto de miembros que integran una comunidad que trabaja en la educación en el marco de una estructura regulada. Se plantea la necesidad imperante de que sea la escuela la que tiene que aprender; aprender a trabajar en equipo, a dejar de ser individualistas y a pensar que se forma para la vida.

Asunto que coincide con el desarrollo de habilidades sociales que necesariamente confluyen en el desarrollo de la inteligencia emocional. Así la escuela se convierte en un escenario propicio para la mediación de los conflictos que en esta se dan y para la adquisición de habilidades socioemocionales que contribuyen a la solución de estos conflictos desde una mirada conciliadora, pacífica, comprensiva, empática, dialógica.

Por su parte, Melero (1993) frente a los conflictos en la escuela, postula cierta responsabilidad a la manera cómo ha cambiado la educación y la estructura organizativa de esta y plantea que existen particularidades de la propia institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos, algunas son: la jerarquía estricta, la obligatoriedad de la asistencia, y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. Para Melero, las dos raíces de la violencia escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor.

Con relación a esta última, (Martínez-Otero, 2005) propone la necesidad de que los profesores posean suficiente competencia social, porque esta permite a los educadores relacionarse adecuadamente con los distintos miembros de la comunidad educativa, sería interesante plantearse una revisión de los procesos de selección y de formación docente, para garantizar la competencia social y las relaciones exitosas en las instituciones educativas.

5.2.2 Mediación De Conflictos En La Escuela

Garza De La Vega (2019) define el conflicto en la escuela como un referente diario que representa problemáticas en el interior de los centros educativos, o bien cuestiones de desacuerdos o cosas que no andan bien con los alumnos. Hablar de conflictos en la educación es hacer referencia a los acontecimientos que dentro de la convivencia de los niños se tornan cotidianos y que deben ser resueltos en los espacios escolares, se trata de aquellas situaciones donde hay desacuerdos, molestias, malestares entre los estudiantes por alguna situación.

Cuando en la escuela se viven este tipo de situaciones, el clima escolar se perturba y será el maestro quien deba buscar las estrategias para resolver estos conflictos. El clima escolar es un componente sustancial en la formación ciudadana, el respeto y la convivencia (Vásquez de la Hoz, 2009), la práctica del buen trato entre los estudiantes, la resolución pacífica de los conflictos, la legitimación del otro, son elementos clave en la formación de los estudiantes. De allí que, en el marco de la UNESCO a través de los pilares de la educación, específicamente en “Aprender a vivir juntos” se propende por la armonía de las relaciones en la escuela para avanzar en el desarrollo integral del ser humano, según el Foro Mundial sobre la educación (2015).

Las Instituciones educativas son lugares donde el proceso de enseñanza, aprendizaje y la convivencia confluyen, y toda forma de convivencia lleva inherente que en algún momento surjan problemas o desavenencias (Díaz Jimenez, 2021, p.35) esta realidad, ilustra el panorama de la escuela desde la presencia y naturalidad del conflicto como permanente en las relaciones de los agentes de la comunidad. Esta naturalidad no significa que deban pasar desapercibidos, por el contrario, se trata de situaciones que requieren prevención, orientación y atención, para mitigar los efectos que puedan acarrear.

La forma como se asuman y se resuelvan los conflictos en la escuela puede ser la oportunidad para el afianzamiento de competencias personales para una vida en sociedad, porque como lo plantea Shapiro (2008)

Una vida agitada y apresurada ha vuelto a los niños propensos a la irritabilidad y la ira, usted puede enseñarles a reconocer y controlar estos sentimientos. De esta manera la

familia y la escuela adquieren la responsabilidad de educar en las emociones para la prevención y el manejo de los conflictos que se presentan en el aula (p. 36);

se trata de ver el conflicto como la posibilidad de generar reflexiones en los estudiantes desde sus acciones, sus pensamientos y la forma de tratar a los demás.

En relación con lo anterior, el desarrollo del relaciones con otros humanos y la capacidad de aprendizaje permanente se tornan decisivos como fines que orienten las prácticas pedagógicas para aprender dentro y fuera de la escuela (Misión de sabios, 2019), esto quiere decir que las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela podrán ser tratadas y direccionadas desde una mirada constructiva y de aprendizaje; de manera similar, Bernal-Martínez y Saker-García (2013) afirman que el conflicto constituye una oportunidad para generar diferentes aprendizajes y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras.

Desde la posición de Hakvoort et al. (2020), se habla de conflictos emergentes como aquellas distracciones y perturbaciones menores en el aula, se considera que no podrá reducirse su importancia porque cuando ocurren, afecta, bloquean la clase o a los otros. Sin embargo, en la escuela se presentan otro tipo de situaciones que desencadenan en actos de violencia como agresiones verbales, daños físicos, actos reiterativos de ofensas, golpes, robos, insultos, gestos agresivos, amenazas, donde los maestros deberán intervenir inmediatamente.

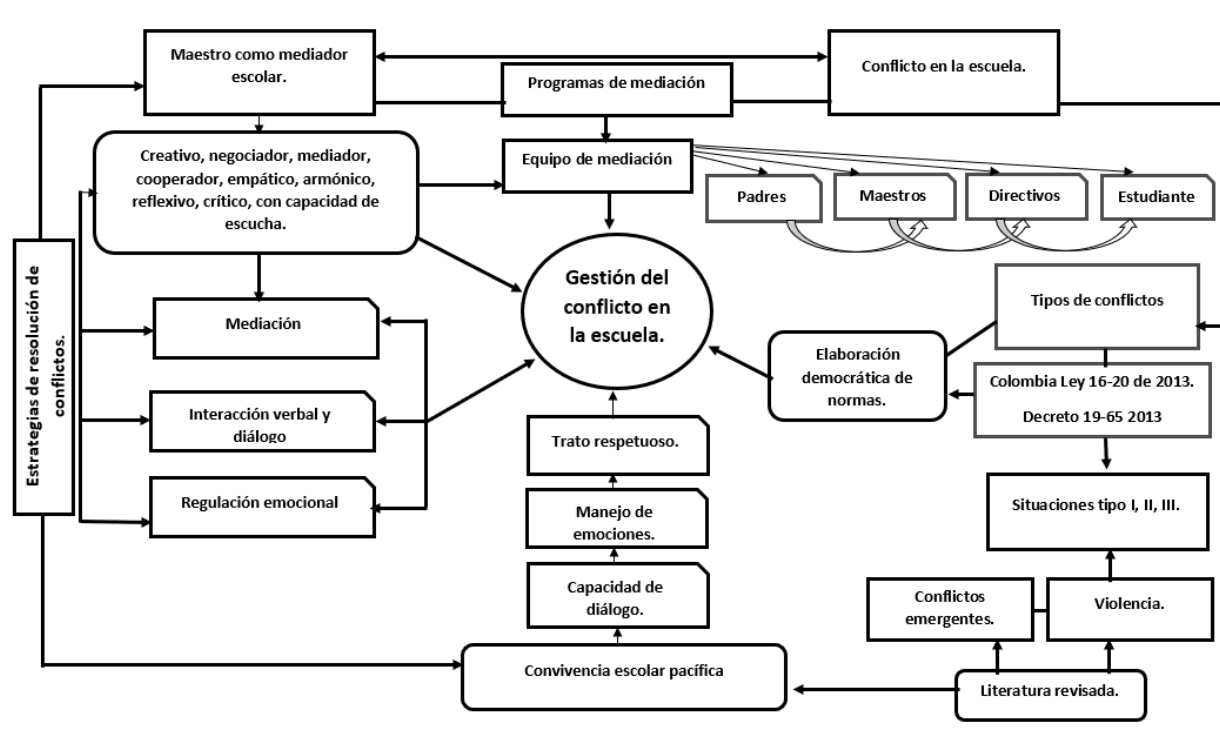
Por su parte Saavedra et al. (2007) refieren que la violencia escolar es un comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto (del ámbito escolar) y que se da en un contexto interpersonal, donde se produce daño físico, psicológico o afecta el ámbito social. Esta definición se ha perpetuado en la realidad de la escuela, porque entre los estudiantes, es precisamente un juego de poderes y dominio de la circunstancia el que los lleva a sobrepasar sus límites y sin la regulación de las emociones, se transgrede la norma y la integridad de los compañeros.

Dentro del marco conceptual del reconocimiento del conflicto o violencia, de acuerdo sea el caso, debe existir elementos esenciales y aspectos generales las cuales el maestro, el alumno y el padre de familia, al igual que el directivo, deberán considerar para reconocer la existencia de

un conflicto derivado de la convivencia dentro del centro escolar (Garza De La Vega, 2019) y así poder darle el tratamiento adecuado a la tensión que se presente.

La figura 8 configura la gestión del conflicto en la escuela desde los componentes teóricos que se rastrearon y que hoy son realidad en las instituciones educativas:

Figura 8 *La gestión del conflicto en la escuela*



Fuente: Elaboración propia basada en la revisión sistemática realizada, 2022.

De manera específica hablar de violencia y de conflicto en la escuela es tema de preocupación en la sociedad y no solo de la misma educación, pues tal parece que la idea de señalar culpables por la incompetencia al resolver problemáticas de índole agresivas se ha profanado (Garza De La Vega, 2019). Esta idea lleva implícito el rol del docente como agente presente cuando se generan actos de violencia y que, la forma como se resuelvan, se convierte en responsabilidad del profesor, a lo que se puede asumir, que el maestro necesita contar con competencias que le faciliten la resolución de conflictos en el aula.

5.2.3 Estilos Del Maestro En La Resolución De Conflictos

Frente a los estilos que se destacan en la resolución de conflictos en la escuela, Oser, (1992) citado por Paladino (2006) expone la siguiente clasificación:

1. Evitación: el maestro toma la situación como algo que no debería ser resuelto, restando importancia al caso.
2. Delegación o búsqueda de seguridad: el maestro delega la toma de decisiones o mediación en el conflicto hacia alguna otra autoridad, está de acuerdo con que se debe intervenir en el caso basado en un equilibrio entre la ética de cuidado, justicia y veracidad, pero desvía la responsabilidad.
3. Toma de decisiones unilateral: incluye un compromiso de encontrar una solución a la situación y actúa poniendo en práctica todas las estrategias disponibles que se crean justificadas.
4. Discurso incompleto: el docente asume la responsabilidad de las decisiones que se deban tomar, hay deseo por considerar los puntos de vista de los demás y aceptación de las personas involucradas como seres racionales, sin embargo, es el maestro quien decide.
5. Discurso completo: es una forma de equilibrio entre la ética del cuidado, la justicia y la veracidad, el docente presupone la buena voluntad, racionalidad y autonomía en las partes involucradas y centra la participación real de ellos, se propende por una solución conciliada de la situación con resultados morales a largo plazo, más que de inmediato.

Por su parte Gallego y Valdivia (2007), establecen unas posibles acciones que los docentes llevan a cabo durante un conflicto: 1. Ignorar la problemática, 2. Descargar a otros la responsabilidad de la resolución del conflicto (directivos, superiores, padres), 3. Ir acostumbrando a los estudiantes a resolver las situaciones conflictivas, 4. Mediar a través del diálogo.

Por otro lado, Chauv (2012), define 4 estilos docentes desde la estructura de la clase y del cuidado de las relaciones, entendiéndose la estructura de la clase como “el establecimiento de normas y su aplicación consistente, al orden de la clase y al seguimiento de instrucciones y el cuidado de las relaciones como la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el

afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos y el apoyo a quien lo necesite” (p. 83) los estilos que plantea son: Estilo autoritario, negligente, permisivo y asertivo-democrático.

Asimismo, según el modelo de Thomas y Kilman (1974) la conducta de las personas en situaciones de conflicto se puede categorizar de la siguiente manera: Conciliador, competidor, evasor, colaborador y negociador. Estos autores plantean situaciones conflictivas a través de un instrumento de medición para evaluar el comportamiento de los individuos en momentos conflictivos.

Finalmente, en el modelo de Comunidades de Aprendizaje Flecha y García (2007) presentan tres modelos en los que el maestro puede intervenir para la prevención y resolución de conflictos en la escuela: Modelo disciplinar, modelo mediador y modelo comunitario. El primero tiene que ver con la eliminación de la situación de conflicto mediante situaciones punitivas, autoridad, normas verticales, sanciones, expulsiones. El segundo atiende las situaciones en cuanto aparecen, hace uso de un mediador puede ser entre iguales, se aplica la norma a través del diálogo y el modelo comunitario previene la situación de conflicto, usa el dialogo en todo el proceso normativo a través de la participación y ligado al aprendizaje. Este último, es el modelo que enmarca la presente investigación porque se tienen evidencias de instituciones educativas del contexto que han adelantado trabajos con la teoría de Comunidades de aprendizaje, lo que podría estar generando una identidad y unos arraigos con la manera como se resuelven los conflictos en el contexto propio de la investigación.

5.2.4 Un Acercamiento a la Definición de Emoción

El término emoción estuvo relegado durante años en el campo de la ciencia, porque la investigación estuvo direccionada y centrada en la razón y en aspectos del ser humano cuantificables, donde era inconcebible el estudio de los sentimientos o de las emocionalidades. Durante las últimas décadas y después de grandes luchas de las ciencias sociales por ser reconocidas como ciencias, objeto de estudio y validación científica, un alto porcentaje de investigadores han dedicado sus estudios a la dimensión emocional de los seres humanos. La teoría del cerebro triuno propuesta por Maclean y posteriormente retomada por Beauport se centra en el ser humano como un ser con múltiples capacidades interconectadas y complementarias; según esta teoría se puede analizar el comportamiento humano de manera

integral, donde la cognición, la emoción y la conducta humana trabajan al unísono e influyen definitivamente en el desempeño del sujeto en cualquier ámbito (Venavides y Flores, 2019). El cerebro emocional se encuentra formado por el sistema límbico (ubicado detrás de la nariz y abarca hasta los occipitales) tiene que ver con la respiración, la rabia, el amor, los estados de ánimo, el afecto. El sistema límbico es el paso obligado al neocórtex en donde se procesa la información, una vez que ha sido filtrada por el cerebro emocional.

El sistema límbico está conformado por el hipocampo, la amígdala cerebral, el hipotálamo, el fórnix y los cuerpos mamilares; para Aguilar-Morales (2011) la amígdala está implicada en las respuestas emocionales, los sentimientos, la expresión de la emoción, los recuerdos de las emociones y el reconocimiento de los signos de la emoción de los demás, de ahí la explicación a la expresión: secuestro por amígdala, debido a que cuando una emoción invade intensamente, las personas pueden llegar a reaccionar de diferentes maneras, sin medir los daños causados a los demás.

La neurocientífica estadounidense Candace B Pert, fallecida en 2013 revolucionó la ciencia con sus estudios al descubrir el receptor opioide, los cuales se encuentran en la superficie de la membrana celular y se unen de forma selectiva a moléculas específicas, estas moléculas son denominadas neuropéptidos y estos a su vez son los sustratos básicos de la emoción (Rojas-Estapé, 2022). La emoción activa la producción de neuropéptidos y este transmite un mensaje al interior, este mensaje tiene la capacidad de alterar la frecuencia y bioquímica celular y afectar el comportamiento, lo que quiere decir que estos neuropéptidos alteran la fisiología y la genética.

En este sentido, el ser humano procesa la información en el cerebro y usa sus conexiones cognitivas y emocionales a través de tres cerebros o partes cerebrales: neocórtex, cerebro límbico y cerebro reptiliano.

Autores como Reeve (2005) hacen un repaso a los principales conceptos y variables afirman que las emociones son tipos especiales de motivo, esto quiere decir, que las emociones pueden funcionar como un motor en los gustos o disgustos, como un impulsor que ejerce cierta fuerza en la toma de decisiones. Ya Zajonc (1980) había afirmado que los elementos emocionales, además de ser un factor de motivación, influyen de forma notable en operaciones como el procesamiento de información; Zajonc sumergió el concepto de emoción al campo del aprendizaje, porque lo relaciona directamente con la forma como aprende el sujeto.

Con un enfoque social, Bisquerra (2016) señala que las emociones son reacciones a la información recibida de nuestro entorno, cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que realizamos y en las que tienen gran influencia los conocimientos previos y las creencias, y complementa: Las emociones son la esencia de la vida, cuando tenemos tiempo libre procuramos realizar actividades que activen en nosotros emociones que nos satisfagan, sin emociones seríamos como máquinas. Este sentido que da Bisquerra a las emociones establece la dimensión emocional en el ser humano como un componente inherente a él, desde esta mirada, sería imposible pensar en una persona sin emociones.

Bisquerra et al. (2020) exponen tres manifestaciones de las emociones en las personas: neurofisiológicas o psicofisiológicas que tienen que ver con la respuesta del organismo (taquicardia, sudoración, temblor de piernas, secreción de hormonas), comportamental que tiene que ver con la manifestación del lenguaje no verbal, y el componente cognitivo que hace referencia a la toma de consciencia de la emoción.

Al evocar el escenario educativo donde confluyen cantidad de estudiantes de distintas edades, con diferentes creencias, distintas experiencias de familia, con historias de vida complejas y no tan complejas, estudiantes con cimientos diferentes en cuanto a valores y principios, se puede deducir que el término en cuestión toma mayor significado y a su vez se carga de responsabilidad a la escuela como formadora del ser humano teniendo en cuenta esas individualidades.

Para apoyar la idea anterior, Damasio (2010) había añadido que las emociones no solo son reacciones a los estímulos del presente, sino que también se producen por el recuerdo o la evocación de hechos sucedidos en el pasado o por el anticipo de posibles situaciones futuras.

Así, se puede afirmar que una emoción es una reacción subjetiva a los estímulos del ambiente acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, pero influidos por la experiencia individual y social, Mellado et al. (2014) y lo confirman White, (1993) cuando dice que es también una construcción social interconectada con el contexto y la cultura. Que además contiene un componente hormonal y de crecimiento significativamente impactante en el desarrollo de la persona y debe ser tenido en cuenta en el campo de la educación.

Esto complejiza el término, o mejor, las decisiones que se tomen frente a los procesos de formación, porque tendrán que abarcar y contemplar aspectos históricos de cada ser y posibles acciones para el futuro, lo que quiere decir que la educación no puede ser mediática y circunstancial, porque sus efectos son producto del pasado, actuado y contados en un presente que repercuten en el futuro y el proyecto de vida de los estudiantes y de la sociedad en general.

5.2.5 Estrategias De Resolución De Conflictos: La Mediación

La mediación en la escuela, consolida el discurso educativo cuando se realizan búsquedas que tienen que ver con los conflictos y su conceptualización en el campo de la educación. El enfoque que le da cada uno de los investigadores corresponde a los contextos específicos donde se investiga; sin embargo, existe en la literatura un punto de encuentro permanente cuando se focaliza la mirada en las estrategias de prevención y resolución de conflictos.

Para Bonilla et al. (2020) el enfoque de mediación del conflicto se da en la mediación como herramienta transformativa, que sugiere el trabajo de las disputas y diferencias como oportunidades de crecimiento y de transformación moral, lo que incluye reconocimiento de las partes y sus versiones, deliberación y toma de decisiones sobre el conflicto. De acuerdo a Martínez-Ibáñez (2018) la mediación es un proceso cooperativo de resolución de conflictos, este proceso implica que las partes involucradas manifiestan su deseo de participar y mostrar voluntad para alcanzar un acuerdo.

En tanto que para Torrego-Seijo et al. (2022) la mediación requiere la participación de un tercer neutral dotado de capacidades negociadoras para que los agentes del conflicto busquen auténticas alternativas de solución. Esta tercera persona neutral, conocido como el mediador, es escogida por ellos y la solución a la que se llegue nunca podrá ser impuesta.

De acuerdo con lo referido, la mediación escolar constituye un espacio para la gestión del conflicto; un escenario donde los enemigos se convierten en adversarios y donde se abre un espacio para la negociación de las partes a partir de las propias interpretaciones y donde el disenso es explícito (Acosta-Sánchez et al. 2019).

Al respecto, Calderón, citado por Martínez Ibáñez (2018) señala que la intervención de un mediador ayuda a mejorar la comunicación y a generar un aprendizaje a partir de lo que se

converse. El proceso comunicativo requerido durante la mediación se vale del diálogo como mecanismo primordial debido a su contribución en la mejora de las relaciones de las partes y la posibilidad de conocer y reflexionar sobre los puntos de vista de los involucrados.

Por lo tanto un estilo de mediación asertivo necesita creatividad, negociación cooperativa, motivación, el mediador debe ser capaz de conducir el conflicto hacia la serenidad, la armonía, la empatía, autoevaluación de sus comportamientos y actitudes (Merchán-Gavilánez et al., 2019) a fin de lograr un punto de reflexión entre los involucrados y el acuerdo de soluciones que contribuyan con cambios positivos en la manera de actuar y esto se refleje en las relaciones interpersonales que a su vez contribuirán con el clima escolar.

Por lo tanto, un mediador deberá contar con un perfil o unas características que aporten a la resolución de los conflictos. Deberá ser un promotor de conductas cooperativas y facilitar la búsqueda de acuerdos desde los temas más sencillos hasta los más álgidos, debe poseer habilidades emocionales para facilitar la comunicación abierta que facilite en entendimiento, tener la capacidad de encausar el diálogo cuando se alejen del objeto principal, debe tener un lenguaje positivo para enfatizar en las necesidades de todos validando sus experiencias y así conservar una actitud de calma y positivismo, debe facilitar la toma de decisiones ayudando a los implicados a tomar iniciativas viables. Ante todo, un mediador debe ser capaz de no juzgar a las personas involucradas en el proceso, comportarse de manera imparcial y respetar su confidencialidad. También debe ser una persona altamente empática que domine la escucha activa y debe poseer habilidades de resolución de conflictos y de validación emocional.

Así, algunas estrategias de mediación de conflictos en el aula pueden ser: el diálogo reflexivo individual y grupal, la mediación entre pares, el trabajo cooperativo, la comunicación asertiva, el registro de los acontecimientos con compromisos escritos, la auto reflexión sobre los sucesos, la meditación o momento de calma, técnicas de respiración, abordaje de regulación emocional. Estrategias que contribuyen en la escuela a mejorar la convivencia y a tomar conciencia sobre la resolución de conflictos en el espacio escolar, en la familia y en la vida en general.

Desde esta percepción de la mediación como estrategia en la resolución de conflictos, es válido demarcar el camino de las emociones, desde el maestro como mediador y el estudiantado como la población que se está formando y requieren de un conocimiento para aprender a

interactuar en medio de las situaciones y los estados emocionales que se generan en el espacio escolar.

5.2.6 Regulación Emocional

En algunos de los trabajos relacionados, se destaca la documentación de la regulación emocional como una estrategia posible y necesaria en la resolución de conflictos en el aula. Para Bonilla et al. (2020), la regulación emocional tiene que ver con el proceso que utilizan las personas para manejar y comprender sus emociones, saber qué sienten, cuándo y cómo lo sienten facilitará la resolución de conflictos; esta habilidad es indispensable para adaptarse a la dinámica social, mantener la salud mental, física y socioemocional, lo que se atribuye como el adecuado funcionamiento de las relaciones intra e interpersonales.

La conciencia emocional ayudará a entender lo que realmente molesta a otras personas, a entenderse a uno mismo (incluye lo que realmente le preocupa), a mantenerse motivado hasta que se resuelva el conflicto, a comunicar de forma clara y eficaz y atraer e influenciar a los otros (Merchán-Gavilánez et al., 2019) podría la conciencia emocional ser una bola de nieve que involucre positivamente a los actores de la educación y se consense sobre los conflictos de manera justa, atenta y constructiva. Ser consciente emocionalmente lleva al individuo a la regulación emocional para saber cuáles son los daños a otros con las actitudes agresivas, esto quiere decir que la conciencia emocional trasciende a la regulación emocional produciendo relaciones armónicas, respetuosas, justas, regidas por la verdad, el diálogo y el menor daño posible hacia el otro.

Según este panorama, las instituciones educativas constituyen espacios para afrontar de forma democrática los conflictos y así configurar una cultura de convivencia (Merchán-Gavilánez et al., 2019), para lo que es relevante el trabajo con la familia y los principios que se impregnan en este espacio de crecimiento, formación y adquisición de virtudes. A continuación, en la figura 8 se presentan las categorías que se mueven frente a la gestión del conflicto en la escuela, de acuerdo con los hallazgos de la revisión sistemática realizada:

5.2.7 Taxonomía De Las Emociones

Durante el siglo XIX Darwin (1872) se interesó por el tema de las emociones en humanos y en animales, para ese tiempo ya señalaba la existencia de emociones estimulantes y emociones depresoras. Lo que daba un indicio de la taxonomía de las emociones, observadas desde un

aspecto negativo y un aspecto favorable para las sensaciones que las personas presentan. Si se entienden las emociones desde sus efectos también pueden clasificarse en positivas (la alegría, el orgullo, la gratitud, etcétera), negativas (el miedo, la ira, la aversión, la culpa) o neutras como la sorpresa.

Para Fernández-Abascal (2001):

Las emociones positivas implican sentimientos agradables, con duración temporal corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento; en cambio, las emociones negativas implican sentimientos desagradables y movilizan muchos recursos para su afrontamiento; las emociones neutras no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales (p.198).

Esto quiere decir que como ser humano, se está constantemente influenciado por diferentes tipos de emociones y este influjo tiene relación directa con las reacciones y las decisiones que se toman, estas disposiciones que inicialmente pueden ser individuales más adelante hacen parte o influyen a un colectivo o grupo social al que se pertenece: familia, amigos, compañeros, grupos profesionales, escuela, ambientes laborales. Por eso para Camps (2012) hay emociones primarias o básicas, con un origen genético, y emociones sociales, que se construyen en comunidad y dependen más del contexto.

Para Manassero (2013), las emociones sirven para motivar, organizar, dirigir y activar conductas, pero también pueden bloquear o interrumpir otros comportamientos. Del mismo modo, Camps (2012) considera que hay emociones que nos incitan a actuar, otras nos llevan a escondernos o a huir de la realidad. Es decir, que de acuerdo con las reacciones que se toman frente a las emociones, se direccionan las acciones de las personas; igualmente, las emociones pueden estar influenciadas por alguien, las personas están en capacidad de motivar o desmotivar las acciones de otros y por ende su historia de vida.

Bisquerra, por su parte, menciona que todas las emociones son necesarias y cumplen un papel de adaptabilidad en la vida de las personas, por eso considera que no son ni positivas ni negativas, sino necesarias (Bisquerra et al., 2020), reconocen que socialmente se clasifican en positivas y en negativas debido a la intensidad con que se viven, sin embargo objeto dicha

posición e insiste en que el papel de las emociones es fundamental en la vida de las personas para sobrevivir como organismos adaptables a las circunstancias.

5.3 Inteligencia Emocional

5.3.1 Definición de Inteligencia Emocional (I.E)

El término ha sido trabajado por diversos autores, cada uno le ha dado el enfoque a su modelo, por eso hoy se cuenta con literatura que define la I.E desde el modelo de habilidades Mayer y Salovey (1990), el modelo de rasgos de personalidad Bar-On (1997) y Goleman (1999), cada uno con una tendencia diferencial, Bar-On con la teoría de I.E de modelo social y Goleman con un modelo de competencias emocionales en el campo laboral al que llama modelo CASEL acrónimo que significa Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional).

Actualmente Bisquerra (2020) retoma la I.E desde el modelo de habilidades para referirse a la educación emocional; sin embargo, su teoría se centra en la competencia social del maestro. Así mismo, Jaramillo-Restrepo y Lopez-Arboleda (2021) en sus estudios, dedican la atención en la competencia social del maestro retomando a Bisquerra. Desde la perspectiva del presente proyecto será el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990) el que con sus postulados iniciales direcciona la ruta metodológica y el análisis de la información.

La inteligencia emocional, según el enfoque de Salovey y Mayer (1990) se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta habilidad implica la capacidad de percibir y expresar emociones de manera adecuada, facilitando la comunicación efectiva, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales positivas. La inteligencia emocional también abarca la capacidad de regular las emociones para adaptarse a diversas situaciones y lograr objetivos personales y sociales.

Según Mayer y Salovey (1997, p.10) la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. La inteligencia emocional se refiere a un pensador con un corazón que percibe, comprende y maneja relaciones sociales. Por lo tanto, ser

emocionalmente inteligente según el modelo de habilidades de estos autores consiste en tener la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular tanto las propias emociones como la de los otros, asunto que debe mantener el docente para su salud mental y para asumir el compromiso social de la formación de infantes y adolescentes, con esta perspectiva, la educación deberá buscar herramientas y caminos que fortalezcan dichas habilidades en la formación que se ofrece en las escuelas para facilitar una comunicación efectiva, la toma de decisiones consciente y fomentar relaciones interpersonales saludables. Desde la presente investigación se revisan otros autores que han aportado al concepto, sin embargo, será el de Mayer y Salovey el que direccionará la ruta metodológica establecida.

Bar-On, (1997) define la IE como un “conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio” (p. 17). El objetivo de su propuesta es encontrar los factores relevantes en los componentes sociales y emocionales del funcionamiento de las personas que las conducen a un mejor bienestar psicológico (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2006).

El planteamiento de Daniel Goleman (2016) propone la inteligencia emocional como un importante factor de éxito, que básicamente consiste en la capacidad aprensible para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás (Goleman y Peter, 2016) y enfoca su trabajo en el campo laboral.

Este conjunto de habilidades de carácter socio-emocional es lo que Goleman (1999) definió como Inteligencia Emocional, se divide en dos áreas:

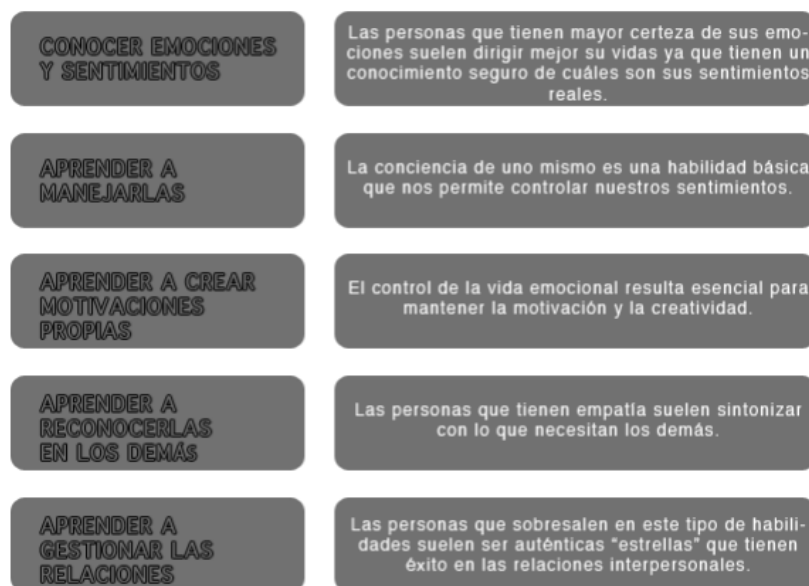
Inteligencia Intra-personal: Capacidad de formar un modelo realista y preciso de uno mismo, tener acceso a los propios sentimientos, y usarlos como guías en la conducta. La Inteligencia Inter-personal: Capacidad de comprender a los demás; qué los motiva, cómo operan, cómo relacionarse adecuadamente, capacidad de reconocer y reaccionar ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros. (p. 151)

Este autor a partir de su teoría y como resultado de sus trabajos conforma la comunidad CASEL, acrónimo que significa Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional), también es el nombre por

excelencia que lleva el estudio y desarrollo de la educación social y emocional en Estados Unidos.

Según Goleman, la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades, como lo muestra la siguiente gráfica:

Figura 9 *Habilidades para la inteligencia emocional.*



Fuente: Elaboración propia basada en el libro Triple Focus de Daniel Goleman 2016.

Para acercarse a la inteligencia emocional, se debe contar con habilidades sociales, generalmente aprendidas; entre los espacios con que cuenta el ser humano para el desarrollo de las habilidades que tienen relación con la inteligencia emocional, se encuentran: la familia, el trabajo, la sociedad, pero una básica y principal es la escuela porque en ella el ser humano tiene un tiempo de permanencia significativo durante su proceso de formación (González, 2010) además se construyen espacios donde se tejen relaciones con los otros.

Argumentos científicos muestran como la inteligencia emocional comienza en el cerebro, en la médula espinal, las sensaciones primarias entran por allí y viajan hasta la parte frontal del cerebro antes de que se pueda pensar racionalmente en la experiencia vivida (Bradberry y Greaves, 2007), pero primero pasan por el sistema límbico, lugar donde se experimentan las emociones, para lo cual debe haber una comunicación efectiva entre el cerebro emocional y el

cerebro racional de modo que la persona controle los actos que le generan malestar o exceso de bienestar; así, en el momento en que un estudiante se enfrenta a tal reacción del cerebro, debe contar con la asesoría y la orientación pertinentes del adulto responsable cercano que le disponga del espacio para comprender lo que le sucede y aprenda a manejar dichos sentimientos.

Para Goleman (1996) y Kasuga et al. (2004):

El desempeño en la vida está determinado por dos tipos de inteligencia, la emocional y la cognitiva; lo que importa no es sólo el coeficiente intelectual sino también la inteligencia emocional. En efecto, el intelecto no puede operar de manera óptima sin la inteligencia emocional, por lo general, la complementariedad del sistema límbico y la neocorteza, de la amígdala y los lóbulos prefrontales, significa que cada uno de ellos es un socio pleno de la vida mental. Cuando estos socios interactúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta lo mismo que la capacidad intelectual.

Comprender los conceptos anteriores, es crucial en el campo de la educación porque se podría favorecer o entorpecer un aprendizaje para toda la vida ya que los efectos últimos de la enseñanza recaen en personas, seres que se forman y fortalecen en la escuela.

Por su parte Gardner (1987) define la inteligencia emocional como: “El potencial bio-psicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” acerca esta definición a las relaciones con los otros; así mismo, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones personales, lo que muestra una dimensión intrapersonal (Salovey et al., 2004).

En textos recientes, autores como Rafael Bisquerra (2016) trabaja el tema de las emociones desde su teoría del universo de las emociones y se refiere directamente al maestro desde el concepto de competencia emocional, como la habilidad de relacionarse con estudiantes, familias, colegas desde su labor como formador. Bisquerra (2016) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, con el fin de aumentar el bienestar personal y social que pretende afianzar las competencias emocionales para ayudar al individuo a afrontar los retos de su proyecto de vida de manera consciente a través de un desenvolvimiento integral de la personalidad.

Así mismo en una investigación realizada por Jaramillo-Restrepo y Lopez-Arboleda (2021) se confirma la necesidad de la formación en inteligencia emocional, definida por ellas desde la competencia social del docente y el manejo de emociones para equilibrar los retos que se tienen en la profesión docente desde los estudiantes, las comunidades y sus propias familias.

5.3.2 Las Emociones Del Maestro En La Escuela

En el escenario del aula confluyen estudiante y maestros que interactúan entre 4 y 8 horas según el ciclo y la jornada con la que cuente la institución educativa, las relaciones que se tejen en este contexto están influenciadas por el medio, la historia de cada persona, las expectativas que tiene en su proyecto de vida, la empatía que se da entre pares y docentes, esto quiere decir, que estas relaciones están mediadas por el pasado, el presente y el futuro.

De acuerdo con Mellado et al. (2014) las emociones son una forma básica de regular la vida, forman parte de nuestra estructura evolutiva, cumplen una función adaptativa de nuestro organismo, han sido importantes en la supervivencia de nuestra propia especie y no siempre están controladas por la razón. Lo anterior indica que en el aula se viven momentos y se toman decisiones que son mediadas por las emociones, se aprende a través de estas, se interactúa en ellas, se conoce al otro a través de esas manifestaciones que son tan evidentes en la relación con el otro: la ira, la alegría, la gratitud, el orgullo, el miedo, la sorpresa.

Aceptar esta realidad en el aula supone varias implicaciones y responsabilidades, reconocer las reacciones que se provocan de acuerdo con las emociones y a los estados de cada estudiante; es decir, vivir con ellos su realidad emocional y comprenderlos desde su situación particular, para ello, es importante asumir la formación del docente desde la realidad emocional con la que se encontrará en el aula. En la formación inicial, las primeras experiencias de enseñanza durante las prácticas son emocionalmente fuertes y pueden ser traumáticas para los futuros profesores, que en esta etapa son especialmente vulnerables (Mellado et al., 2014) lo que indica que, en la formación del docente debe tenerse suficiente importancia en el cuidado y comprensión de sus emociones y además, debe prepararse para el manejo y reconocimiento de las emociones de sus estudiantes porque el mundo subjetivo y emocional que cada persona desarrolla sobre la realidad exterior da sentido a las relaciones y hace comprender el lugar propio que ocupamos en un mundo más amplio (Mellado et al., 2014).

En la enseñanza hay aspectos emocionales, que influyen en las acciones y en la toma de decisiones de los profesores (Otero, 2006). Lo que indica que las emociones son muy significativas para todos los profesores, pero especialmente para los que están en formación porque las primeras experiencias de enseñanza están llenas de tomas de decisiones, son emocionalmente muy fuertes y pueden ser traumáticas para los futuros profesores, que en esta etapa son especialmente vulnerables, generándoles emociones negativas como ansiedad, inseguridad, irritación o decepción. Estas emociones negativas pueden fijar estrategias conductistas, dirigidas hacia el control y la supervivencia, que son muy resistentes al cambio en el futuro.

Según lo anterior y como lo señalan Bisquerra y Perez (2007), los conocimientos académicos se aprenden mejor si los alumnos tienen competencias emocionales, por eso es fundamental formar profesores emocionalmente competentes que sepan diagnosticar y autorregular sus emociones a través de programas de intervención que incluyan tanto lo cognitivo como lo afectivo.

Sin duda, la formación de los maestros debe ser fuerte en cuanto a conocimientos disciplinares, pero también debe contener fortalezas en la dimensión emocional tanto de sí mismo como en todos los conocimientos necesarios para interactuar y comprender a sus estudiantes en el aula y sus múltiples reacciones de acuerdo con las emociones que manifiestan.

Desde la mirada de Camps (2012) hay que estar alerta porque la historia enseña cómo, desde las emociones, se pueden cometer las mayores barbaridades individuales y colectivas, si no se las gobierna desde la razón y la ética. Se impulsa el tratamiento de las emociones desde la ética, Camps genera la inquietud sobre cómo razonar sobre esas emociones que surgen en el ser humano y cómo establecer estados de conciencia emocional para evitar el daño propio o en el otro o lo otro, asunto al que también hacen referencia (Bisquerra y Perez, 2007).

En un tema tan complejo, es necesario abrirse a otros campos y trabajar en equipos interdisciplinarios. Se requiere integrar las aportaciones de la propia didáctica de las ciencias con las que se realizan desde otras didácticas específicas, la ciencia básica, la neurociencia, la psicología, la sociología, la pedagogía, la ética y otras más (Mellado et al., 2014).

5.3.3 La Inteligencia Emocional Como Herramienta Para La Mediación Del Conflicto

En el marco de la presente investigación, el modelo que integra estas premisas y aborda el estudio científico de la inteligencia emocional es el propuesto por Salovey et al. (2004) para estos autores la inteligencia emocional (IE) es: La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (pág. 38). Las habilidades integradas en este modelo deben ser habilidades esenciales de obligada enseñanza en la escuela (Fernández-Berrocal y Extremera, 2001). Sin embargo, debido en parte a la confusión terminológica y a la proliferación de libros con poco rigor científico publicados tras el best-seller de Goleman, ni los investigadores ni los educadores han tenido claro qué herramientas de evaluación existen para obtener un perfil emocional de sus alumnos.

Por su parte Bisquerra (2007) y su equipo de trabajo delimitaron cinco tipos de habilidades emocionales que integran algunos aspectos del desarrollo social: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia emocional y competencias para la vida y el bienestar. Estas competencias revelan habilidades necesarias para el manejo de las relaciones y la comprensión de los estados emocionales en uno mismo y en los demás.

Los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, la motivación para aprender, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprender, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Johnson y Johnson, 1985).

Por su parte Kasuga et al. (2004) coinciden en afirmar que:

En nuestra cultura a la educación de la inteligencia emocional tradicionalmente se le ha dejado fuera de currículum de estudios escolares, pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la memoria, la paz interior, las relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho- izquierdo y la armonía del balance sentimiento razonamiento (p. 145).

En el contexto escolar, los educadores son los principales referentes emocionales de sus alumnos, la capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008), lo que estimula la tarea de proporcionar orientaciones generales referidas a las prácticas educativas que reconozca la importancia de la inteligencia emocional y responder al aumento de la dignificación por educar.

Esta situación ha llevado por concederle presupuestos relevantes a la cognición, pero también a la inteligencia emocional en el ámbito educativo (Acosta, 2017) por lo tanto, es compromiso de la educación procurar la adquisición de habilidades emocionales en la edad escolar, para que cuando se es adulto, se tengan control sobre las emociones que afectan su cotidianidad.

A manera de síntesis, la figura 10 presenta los autores principales que aportan en el camino investigativo de acuerdo con lo planteado en los referentes teóricos.

Figura 10 Referentes teóricos que encaminan la investigación



Fuente: Elaboración propia

Los tres conceptos planteados se convierten en las categorías principales de la investigación, donde se retoman autores de base, por ejemplo, en el caso de la categoría

Inteligencia Emocional, donde ya desde hace un poco más de 3 décadas Salovey et al. (1990) había sentado las bases del concepto. Para los conceptos que tiene que ver con el conflicto, se retoman autores contemporáneos ya que se trata de una temática que convoca desde la convivencia del ser humano.

5.4 Marco legal

En la tabla 2 se enuncian las políticas educativas emanadas desde entes globales hasta locales, donde se tiene en cuenta la dimensión emocional en el campo de la educación lo que da fuerza y validez a la presente investigación desde las intenciones gubernamentales frente a la necesidad de fortalecer aspectos socioemocionales en las comunidades.

Tabla 2 *Políticas educativas que fundamentan la dimensión socioemocional*

Evento o Ley	Acuerdo
Foro Mundial sobre Educación, informe de Incheon.	Se establece la formación y la educación en la dimensión emocional en los infantes.
Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible (CEPAL Naciones Unidas, 2016).	Reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante su prevención y tratamiento, y promover la salud mental y el bienestar.
Misión de sabios, 2019.	El desarrollo de capacidades básicas generales, en particular de la capacidad de aprender, y de habilidades propias de lo humano agrupadas frecuentemente bajo la denominación de habilidades blandas, socioemocionales o del siglo XXI, y durables en el sentido de que permanecen ante los cambios tecnológicos será una tarea crucial de todo el sistema educativo.

El plan de desarrollo: unidos por la vida
2020- 2023.

Plantea acciones para el fortalecimiento en contexto de COVID-19: proponer planes de educación con énfasis en las habilidades socioemocionales, de empatía y solidaridad.

Ley 2383 del 19 de julio 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.

Acuerdo 024 del 03 de agosto de 2017 en Rionegro Antioquia.

Se establece adoptar la política pública de convivencia social y salud mental en el municipio, con el fin de reducir el alto índice que representan las problemáticas de salud mental en la población y sus consecuencias en el desarrollo social, específicamente: violencia intrafamiliar y de género, adicciones, trastorno mental, conductas suicidas, explotación sexual comercial, embarazos en adolescentes, población vulnerable y vulnerada en lo relacionado con el marco de la estrategia APSR (Atención primaria de salud renovada).

Los diferentes planes retomados desde ámbitos globales, latinoamericanos, nacionales, departamentales y locales cruzan la dimensión emocional como la posibilidad de mantener el equilibrio en el ser humano para el alcance de las demás metas y propósitos. Implican compromiso por parte de las instituciones educativas para abrir espacios donde se favorece el desarrollo emocional en los estudiantes y la comunidad en general.

6. Metodología

Enmarcar la actividad investigativa en una ruta que posibilite la recolección y análisis e interpretación de la información, es una de las garantías éticas que mantiene al investigador en la línea de sus propósitos; la metodología de un trabajo se convierte en el camino que puede ser observado por las comunidades científicas para corroborar el recorrido de quien investiga.

Esta investigación es abordada desde la mirada del paradigma interpretativo-comprendivo, tal como lo plantean los autores, los métodos representaron un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación (Hernández-Sampieri et al, 2010) en el cual se comprendió la realidad de los comportamientos de las personas para desarrollar estudios de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad, de esta manera llegar a comprender los vínculos entre el rol que asume el maestro y su Inteligencia Emocional ante las situaciones de conflictos que se presentan en las instituciones educativas del municipio de Rionegro, Antioquia; de modo que, al indagar sobre el estado de la inteligencia emocional de los maestros y realizar un rastreo sobre los conflictos que se presentan en las instituciones educativas, se pudiesen establecer relaciones entre el rol que asume el maestro en la resolución de conflictos y su inteligencia emocional, para tener una aproximación a la realidad de los docentes de Rionegro, frente a una problemática que crece con la población.

La naturaleza del paradigma interpretativo lleva a a sumergirse en comunidades con dinámicas múltiples, complejas, holísticas, divergentes y desde la relación con el objeto de investigación a la construcción de un nuevo conocimiento, mediante esos contactos y esas búsquedas que se establecieron, se interpretan las realidades existentes, a partir de la identificación de un problema y la demarcación de unos objetivos, para que emerjan saberes que contribuyen a la solución de la problemática encontrada durante la construcción del proyecto, como lo son las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela y la manera como se llega a la resolución de estos.

Una de las funcionalidades de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros,

como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. El uso de instrumentos con enfoque cualitativo y cuantitativo permite el cruce de la información proporcionada por el sujeto, de acuerdo con su realidad, para validar los datos recolectados y analizados en cada uno de estos.

Para el caso específico de la presente investigación, desde una visión comprensiva del fenómeno a partir de este paradigma se proporcionó una perspectiva general de la realidad de los docentes de Rionegro para desmenuzar su complejidad y poder aportar un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado para enrutarse la lógica de la actividad investigativa y así explicar fenómenos humanos que ayudan a comprender la realidad de los grupos sociales, donde se cruzan datos cuantitativos con una información cualitativa para lograr la comprensión de las vivencias de los agentes educativos, e identificando la manera como los docentes abordan las situaciones de conflicto escolar que se presentan en las instituciones educativas en el municipio de Rionegro.

A partir de la hermenéutica, como la actividad que permite la interpretación de los hechos observados y estudiados, se buscó comprender algunas acciones humanas (manifestación de emociones al enfrentar los conflictos) desde su forma y naturaleza (ontológico), desde la relación entre el investigador y el objeto de estudio (epistemológico) y precisamente, desde un nivel metodológico se logró establecer la ruta de acceso al conocimiento que se indagó y comprendió, porque la metodología encarna el mundo de la interioridad de los sujetos y de las relaciones que establecen con los contextos y con los actores sociales (Galeano, 2020).

Esta investigación estuvo enmarcada dentro del enfoque mixto, el cual ha sido consolidado en la segunda década del siglo XXI como una tercera ruta de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) después de los enfoques cualitativo y cuantitativo. El camino definido desde el enfoque mixto permite la implementación, recolección y análisis de datos para su discusión conjunta, logrando así un enriquecimiento de la información que accede a la comprensión amplia del contexto estudiado. Se relacionan los datos recolectados con las nociones de comprensión, significado y acción del paradigma interpretativo.

El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y así lograr una mayor comprensión del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018, p.10).

Por lo que el camino hacia un acercamiento teórico sobre el papel que tiene la escuela en el desarrollo de la inteligencia emocional se recorre analizando situaciones de conflicto donde se evidencia el rol del profesor y su inteligencia emocional en las Instituciones Educativas del municipio de Rionegro, también, se recurrió a la hermenéutica como la disciplina que permitió develar las posibles relaciones y conexiones existentes entre las categorías centrales y de interés en este caso. Comprender estas relaciones intersubjetivas, propuso un reto investigativo de gran calibre, sin embargo, es precisamente el enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) el que permitió la validación de estas relaciones a partir del estudio de la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento.

A su vez, esta investigación se caracterizó por la implementación de un diseño descriptivo- comprensivo a través de la hermenéutica como modo de interpretar la información recabada. Se rastrearon simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos para llegar a la información necesaria; con un método predominante, el método cualitativo, así, los datos cuantitativos, fueron insertados dentro de lo que se consideró central; tal incrustación se dio porque el método cuantitativo respondió a preguntas y datos de orden estadístico que apoyaron los análisis de los datos de orden cualitativo, esto quiere decir que se llevó a cabo un análisis conjunto de la investigación.

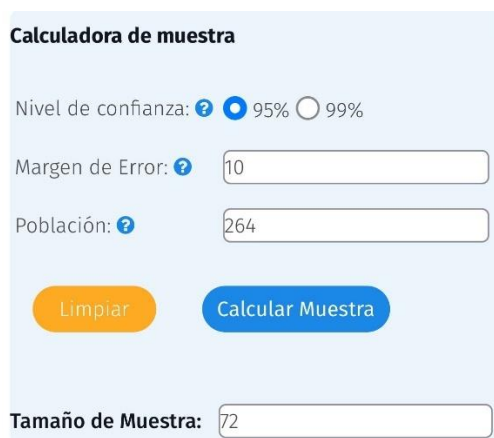
El nivel de profundización de la investigación es de orden comprensivo, orientado a estructuras teóricas para interpretar sensiblemente datos complejos, como son los comportamientos de los estudiantes y los docentes en la escuela frente al conflicto, pero con la rigurosidad que considera la ciencia; el enfoque de investigación mixto permitió la implementación y el análisis de instrumentos e información de orden cualitativo y cuantitativo para entender fenómenos sociales en la escuela desde las percepciones de los profesores sobre los conflictos en el aula y acercarse al papel que tiene la educación en la resolución de conflictos,

lo que permitió ampliar la perspectiva al investigador, así como la claridad, la riqueza y la variabilidad en la información.

La población fue seleccionada de acuerdo con una muestra paralela donde los participantes de las fases cuantitativa y cualitativa fueron diferentes pero seleccionados de la misma población, dentro del diseño concurrente anidado o incrustado de modelo dominante del enfoque mixto, la muestra que participó en la fase cualitativa representó un subconjunto de la muestra de la fase cuantitativa. Así de los 746 docentes que tiene el municipio de Rionegro, se delimita la población a los maestros de primaria que son 264, obteniendo de la ecuación estadística para porciones poblacionales la muestra de 72 docentes para la aplicación de los instrumentos cuantitativos, se establecen criterios para su selección como: docentes de básica primaria con más de 5 años de experiencia, que tengan formación superior, con el fin de establecer el foco de atención en aspectos como su formación en términos de las habilidades emocionales en su experiencia como docentes, tiempo razonable de experiencia para garantizar solidez en la información que proporcione.

En la tabla 3 Muestra, se ilustra la selección de la muestra cuantitativa a partir de la ecuación estadística para proporciones poblacionales con un 10% de margen de error:

Tabla 3 *Muestra*



Calculadora de muestra

Nivel de confianza: 95% 99%

Margen de Error:

Población:

Tamaño de Muestra:

6.1 Instrumentos

Para dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos planteados se aplicaron tres instrumentos: El MSCEIT que fue el test usado para medir la Inteligencia Emocional de los maestros de Rionegro; un formulario de Google para caracterizar las conductas que los maestros identifican como conflicto en los espacios escolares; y el grupo focal que fue el instrumento cualitativo que proporcionó la relación entre los roles que usa el maestro y la manera de solucionar estas conductas conflictivas.

Para describir la inteligencia emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia, se aplicó el test de inteligencia emocional MSCEIT. Se trata de un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad. No se trata de una medida de autoinforme sino de una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Es la primera medida que proporciona puntuaciones válidas y fiables en cada una de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey: Percepción emocional: La capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos. Facilitación emocional: La capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos. Comprensión emocional: La capacidad para comprender la información emocional, como se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales. Manejo emocional: La capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en uno mismo y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento. Además, proporciona una puntuación total de inteligencia emocional, así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test. Se eligió la adaptación española de los autores (Natalio Extremera y Pablo Fernandez- Berrocal 2023, p. 49) quienes sustentan la fiabilidad del instrumento a través de:

La consistencia interna de las diferentes escalas del MSCEIT, estos valores de fiabilidad aparecen en la tabla 1 Fiabilidad del MSCEIT. Para calcular la fiabilidad de las puntuaciones que ofrece el MSCEIT se han considerado las puntuaciones corregidas

según los criterios de puntuación de la muestra española. La fiabilidad de las tareas (de A hasta H), las ramas, las áreas y la puntuación total se ha estimado mediante el cálculo de la consistencia interna (una sola aplicación del test). En el caso de las tareas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Para el resto de las puntuaciones se obtuvo el coeficiente de Spearman-Brown (dos mitades). La versión española del MSCEIT tiene una fiabilidad en la puntuación total de 0,95 y una fiabilidad en las áreas de 0,93 en la Experiencial y de 0,90 en la Estratégica. Estos valores de fiabilidad son muy similares a los que se informan en la versión original del MSCEIT (Total = 0,91; Experiencial = 0,91; Estratégica = 0,85). Los valores de fiabilidad en las ramas oscilaron entre 0,76 (Facilitación emocional) y 0,93 (Percepción emocional). De la misma forma, en la validación de la versión original del MSCEIT se encuentra que la rama con una fiabilidad más baja (aunque aceptable) es Facilitación (0,74), mientras que la que mayor fiabilidad presenta es Percepción (0,89). En definitiva, el MSCEIT se presenta como un instrumento altamente fiable tanto a nivel de puntuación total, como a nivel de las áreas y de las ramas. Las tareas del MSCEIT son, en algunos casos, menos fiables, pero el coeficiente alfa de Cronbach es similar a los encontrados en otros tests de evaluación de la inteligencia. Los datos de la adaptación española muestran que los coeficientes alfa en las tareas son muy similares, o incluso superiores, a los obtenidos en la versión original. En este punto conviene subrayar la importancia de que los evaluadores sean cautos a la hora de hacer interpretaciones basadas en las puntuaciones de las tareas y, en todo caso, se recomienda dar más peso en la interpretación a las puntuaciones de las escalas total, de áreas y de ramas.

El MSCEIT fue aplicado a 70 docentes de Rionegro, sin embargo, 5 de ellos tuvieron que ser eliminados del muestreo porque no diligenciaron correctamente las respuestas, esto quiere decir: omitieron preguntas, omitieron secciones, dieron varias respuestas en las preguntas o dejaron la prueba en blanco, lo que arroja un porcentaje de error del 7,1%, aunque este valor puede considerarse relativamente alto, resulta aceptable y metodológicamente manejable porque en relación con la consistencia en estudios similares aplicadas en contextos educativos, especialmente con instrumentos equivalentes al aplicado, es habitual encontrar un margen de error entre el 5% y el 10%, el margen de esta investigación se encuentra dentro de los rangos

esperados; además, a pesar de la pérdida de los 5 casos, se conserva una muestra válida con 65 docentes. Las inconsistencias no se deben a fallas del instrumento sino a factores atribuibles a los participantes, lo que significa que el test conserva su validez y confiabilidad como herramienta de medición.

Para caracterizar las situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas de Rionegro e indagar por el rol que asume el maestro ante las situaciones de conflicto, se aplicó un Google forms con preguntas sociodemográficas y con secciones dedicadas a recabar información sobre las agresiones verbales, agresiones físicas, conductas emocionales, conductas antisociales y otras conductas, donde el maestro expresó a través del diligenciamiento del formulario cuáles situaciones de conflicto se viven en la escuela.

Para validar dicho instrumento, se construye el diseño de las secciones de acuerdo con las necesidades propias de la investigación y se tiene en cuenta la experiencia de la investigadora como docente (20 años) se realiza una revisión con 6 expertos que hicieron aportes de orden metodológico y temático, se ejecutan los cambios sugeridos por ellos y se hace un pilotaje con maestros que tienen características similares a los de la muestra proyectada; de este pilotaje surgen nuevas sugerencias que son tenidas en cuenta en la última versión del instrumento para finalmente ser aplicado a la población elegida en la investigación. En el anexo 1 se pueden observar las validaciones aportadas por los pares expertos.

Para identificar los roles que asume el maestro ante las situaciones de conflicto que se presentan en las Instituciones Educativas de Rionegro Antioquia, se realizaron 3 grupos focales con muestra de cada uno de los clústeres que surgieron del análisis de los resultados del MSCEIT. Los tres clústeres que resultaron del análisis estadístico agruparon a los docentes de acuerdo a unas particularidades y características que tuvieron que ver con las respuestas del instrumento aplicado para medir la IE, por ejemplo, el clúster 1 agrupó a los docentes (5) que estaban por debajo del promedio establecido por la prueba en un rango cualitativo de coeficiente de inteligencia emocional (CIE) “Puede mejorar” y todos fueron citados para el grupo focal. El clúster 2 agrupó a los maestros por debajo del promedio establecido por la prueba como estándar, ubicándolos en un rango cualitativo de CIE “Puede mejorar” por lo que también fueron citados estos maestros a un grupo focal, y finalmente, el clúster 3 agrupó la población que muestra una

Coefficiente de inteligencia emocional (CIE) que se ubica en un rango cualitativo de CIE “Muy competente” área que constituye un punto fuerte para la persona, para este clúster se hace una elección aleatoria de los 5 participantes del total de 55 que se agruparon en esta medida y que se deseaba revisar para el siguiente instrumento (grupo focal).

La guía que orientó el grupo focal estuvo diseñada con 7 preguntas moderadoras que fueron sometidas a proceso de validación y pilotaje con el fin de hacer aportes que fueran pertinentes, y mejorar el instrumento teniendo en cuenta profesionales docentes doctores que se desempeñan en la básica primaria y profesionales docentes con características similares a la muestra; así mismo se realizó el pilotaje para generar confiabilidad en el instrumento. Cada uno de los ajustes sugeridos, fueron tenidos en cuenta para la versión final de la guía de instrumento que se aplicó durante el grupo focal, las revisiones se pueden apreciar en el anexo 2.

Relacionar los roles que asume el maestro con su inteligencia emocional y ante las situaciones de conflicto, fue el resultado del cruce de la información que nos proporcionaron los tres instrumentos anteriores, para ello se aplicó la técnica de la codificación en segundo nivel a través de una matriz de análisis que contiene interpretación de resultados, identificación de categorías, obtención de temas y subtemas y asignación de códigos por categorías generales (Hernández, et al. 2006) también se hizo uso la IA a través de notebook lm y Crea.ai para la conexión entre las ideas y la creación de gráficos y mapas que ayudan a comprender los fenómenos que se pueden evidenciar al analizar la información recolectada.

Esta ruta metodológica permitió la descripción, la clasificación y considera la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación práctica de soluciones y la revisión de proyectos, programas y acciones sociales desde el análisis de las situaciones directamente en las poblaciones, incluso de la realidad del propio investigador para lograr una mayor comprensión de los fenómenos encontrados con la aplicación de técnicas e instrumentos desde el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo.

Teniendo en cuenta entonces, que la realidad donde se investigó es dinámica, múltiple y holística, se comprendieron los significados de las personas implicadas y estudiadas desde sus particularidades, para describir las distintas formas cómo se resuelven los conflictos en un

contexto específico, interpretando así, las conductas verbales y físicas de las personas que intervienen en el estudio. En la investigación se tuvo el mayor contacto posible con los sujetos, para poder llegar a conclusiones pertinentes.

Para tal fin se hizo un acercamiento a la secretaría de educación para solicitar los permisos exigidos y posteriormente a las directivas de las instituciones seleccionadas a través de un encuentro personal donde se les contó la intención del proyecto y se solicitó autorización para la aplicación de dos de los 3 instrumentos, el tercero se llevó a cabo a través del contacto directo con los docentes porque dependía del resultado obtenido en el primero instrumento.

6.2 Consideraciones Éticas

En el desarrollo de esta investigación, se han tenido en cuenta diversas consideraciones éticas para asegurar la protección de los derechos y el bienestar de los participantes. Estas consideraciones incluyen:

6.2.1 Consentimiento Informado:

Todos los participantes fueron informados detalladamente sobre el propósito del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, así como su derecho a retirarse en cualquier momento sin penalización alguna. Se les proporcionó un formulario de consentimiento informado que leyeron y firmaron antes de comenzar su participación en el estudio.

6.2.2 Confidencialidad y Anonimato:

La identidad y la información personal de los participantes se protege rigurosamente. Para asegurar la confidencialidad, se asignaron códigos a los participantes en lugar de utilizar sus nombres reales. Además, los datos recopilados se almacenaron en ubicaciones seguras con acceso restringido para evitar cualquier brecha de seguridad.

6.2.3 Uso Ético de los Datos:

Los datos recopilados se están utilizando exclusivamente para los fines de esta investigación. Se evita cualquier uso indebido de la información por lo que no se comparten

datos con terceros sin el consentimiento explícito de los participantes. Los datos se mantienen en el contexto de la investigación y se garantizan medidas para prevenir el uso inapropiado de este.

6.2.4 Minimización de Daños:

Se tomaron todas las precauciones necesarias para asegurar que los procedimientos del estudio no causan daño físico, emocional o psicológico a los participantes. Se evaluó y mitigaron los riesgos potenciales asociados con la participación en el estudio.

6.2.5 Transparencia y Honestidad:

Se mantuvo una comunicación abierta y honesta con los participantes y otros interesados sobre los objetivos, métodos y resultados de la investigación. Los informes presentan hallazgos claros y precisos, y el investigador se mantiene disponible para responder cualquier pregunta de los participantes.

6.2.6 Derecho a Retirarse:

Se respetó el derecho de los participantes a abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin sufrir consecuencias negativas. Este derecho fue informado antes de iniciar el estudio y reiterado durante todo el proceso.

6.2.7 Nivel de Riesgo:

De acuerdo con la resolución 8430 de 1993, en su capítulo I, artículo 11, las investigaciones con seres humanos se clasifican en tres niveles de riesgo: Sin riesgo, riesgo mínimo y riesgo mayor, la presente investigación se clasifica como una investigación sin riesgo, dado que se basa en la aplicación de instrumentos estandarizados que no afectan la integridad física o emocional de los participantes. No se utilizan procedimientos invasivos, ni se expone a los participantes a intervenciones físicas o psicológicas que alteren su estado natural, además, la participación de los docentes fue voluntaria mediada por un consentimiento informado, no se incluyeron menores de edad ni población considerada vulnerable bajo esta normatividad, por lo tanto, esta investigación cumple con los criterios establecidos para ser considerada de riesgo mínimo o sin riesgo.

7. Resultados

7.1 Inteligencia Emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia (MESCEIT)

Para dar respuesta al objetivo específico uno: *describir la inteligencia emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia* se aplicó el test de inteligencia emocional MESCEIT, para el análisis de la información arrojada de la prueba se utilizó la aplicación MVSP Versión 3.22 (Multi-Variate Statistical Package).

Los 33 ítems o variables se seleccionaron para los análisis las variables transformadas que en total fueron 17, se registra además dos variables que son la edad y el sexo, las cuales solamente se emplearon como datos nominales para definir categorías, estas no se incluyen en el análisis multivariado, se incluye la información de 65 encuestados que tienen la información completa.

Para describir la Inteligencia Emocional en primera instancia se utilizó un PCA Análisis de componentes principales, una técnica estadística usada para reducir la dimensión de un conjunto de datos, manteniendo la mayor parte posible de la variabilidad (información) de los datos originales. Para ello, se transforman las variables potencialmente correlacionadas en un conjunto más pequeño de variables denominadas componentes principales. Se buscó concentrar la variabilidad total de la información en los dos componentes principales, y así eliminar redundancia con variables correlacionadas y facilitar la visualización en 2D.

Los resultados del análisis de componentes principales con todas las variables se presentan a continuación:

Hay tantos componentes principales como variables existan, en este caso se obtienen 17 componentes.

Tabla 4 Valores de todas las variables para los componentes principales de: Eigenvalues o valores propios, porcentaje de variabilidad y acumulado del porcentaje de variabilidad

	Axis 1	Axis 2	Axis 3	Axis 4	Axis 5	Axis 6	Axis 7	Axis 8	Axis 9	Axis 10	Axis 11	Axis 12	Axis 13	Axis 14	Axis 15	Axis 16	Axis 17
Eigenvalues	1197.33	705.83	315.68	305.23	242.60	143.76	132.347	100.803	72.987	57.452	3.905	2.415	2.196	1.652	1.509	0.872	0.733
Percentage	36.42	21.47	9.60	9.29	7.38	4.37	4.026	3.066	2.22	1.748	0.119	0.073	0.067	0.05	0.046	0.027	0.022
Cum. Percentage	36.42	57.89	67.50	76.78	84.16	88.54	92.562	95.628	97.848	99.596	99.715	99.788	99.855	99.905	99.951	99.978	100

Nota: Los datos surgen del análisis estadístico frente a los valores de las variables del test.

En la tabla 4 se detalla los *Eigenvalues* o valores propios, el porcentaje que cada componente aporta a la variabilidad total y el acumulado del porcentaje anterior al adicionar cada componente principal.

Valores propios (*Eigenvalues*): Indican cuánta variación explican los vectores propios, cuanto mayor el valor propio, más importante es ese componente, esto sirve para decidir cuántos componentes principales conservar.

En los dos primeros componentes principales con las 17 variables se logra concentrar la variabilidad total solamente en un 57.89%, es necesario por consiguiente concentrar más la variabilidad total.

El aporte de cada variable en cada componente se presenta en la tabla 5 donde solamente se presenta el componente uno y dos (Axis 1 y Axis 2) como la idea es concentrar la mayor variación en los dos componentes para obtener un plano cartesiano con los dos ejes, se procede con estos resultados a seleccionar las variables que presenten los mayores valores absolutos en los dos primeros componentes principales.

Tabla 5 Aporte a la variabilidad total en cada componente principal de cada variable

Variable	Axis 1	Axis 2
pt_Total	0.334	0.088
pt_Área_experiencial	0.325	-0.013
pt_Área_estratégica	0.237	0.204
pt_Percepción_emocional	0.244	-0.108

pt_Facilitación_emocional	0.303	0.094
pt_Comprensión_emocional	0.082	0.165
pt_Manejo_emocionalR	0.307	0.176
pt_Caras	0.211	0.039
pt_Dibujos	0.205	-0.159
pt_Facilitación	0.257	0.064
pt_Sensaciones	0.274	0.089
pt_Cambios	0.072	0.186
pt_Combinaciones	0.06	0.102
pt_Manejo_emocionalT	0.29	0.152
pt_Relaciones_emocionales	0.235	0.16
pt_Dispersión	0.059	0.061
pt_Sesgo_positivo-negativo	-0.309	0.857

Fuente: Construcción del análisis estadístico con valores de variables.

Finalmente se seleccionaron 4 variables que concentran la mayor variabilidad en los dos primeros componentes principales, ahora se recoge en el primer componente el 98% de la variabilidad total y en el segundo componente el 99.8% de la variabilidad total acumulada, los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6 *Valores de las cuatro variables seleccionadas para los componentes principales de: Eigenvalues o valores propios, porcentaje de variabilidad y acumulado del porcentaje de variabilidad*

	Axis 1	Axis 2	Axis 3	Axis 4
Eigenvalues	35376.626	657.463	34.139	25.819
Percentage	98.012	1.822	0.095	0.072
Cum. Percentage	98.012	99.834	99.928	100

Nota: construcción del análisis estadístico con los valores de las cuatro variables principales.

A continuación, se puede leer el aporte de variabilidad total de cada uno de los componentes principales de las cuatro variables seleccionadas. Los aportes de variabilidad se refieren a cuánto contribuye una fuente específica a la variabilidad total de los datos, con el fin de comprender los factores que influyen más en los resultados, es decir, qué porcentajes de la variación total de los datos se atribuye a una de las habilidades evaluadas, esto es clave para comprender qué habilidad tiene mayor influencia en el fenómeno estudiado.

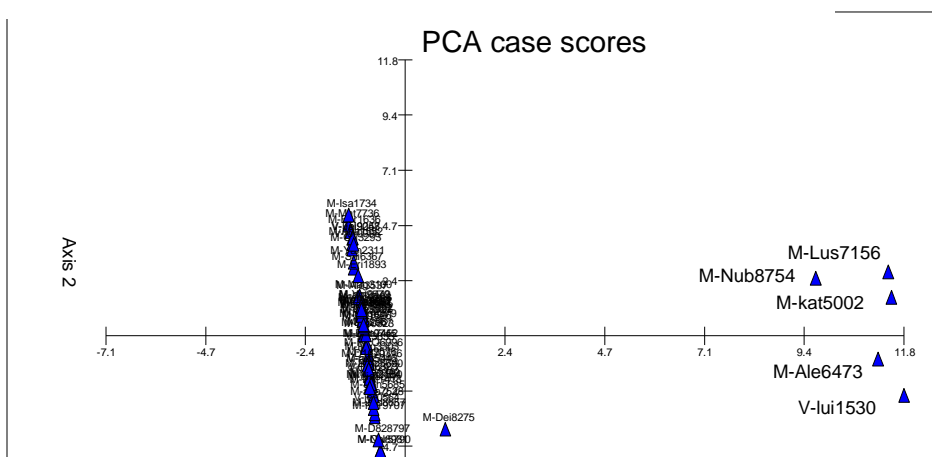
Tabla 7 Aporte a la variabilidad total en cada componente principal de las cuatro variables seleccionadas.

Variable	Axis 1	Axis 2	Axis 3	Axis 4
A-pt_Área_estratégica	0.551	-0.174	-0.402	0.711
B-pt_Manejo_emocionalR	0.552	-0.189	-0.406	-0.704
C-pt_Relaciones_emocionales	0.542	-0.178	0.821	0
D-pt_Sesgo_positivo-negativo	0.312	0.95	0	-0.01

Fuente: Construcción de análisis estadístico de las variables.

Se procede a realizar una primera apreciación de cómo se ubican los individuos en un plano bidimensional a través de los dos componentes principales seleccionados Axis 1 y Axis 2, graficar los dos primeros componentes principales para ver el grado de dispersión y distribución en el plano cartesiano de los individuos encuestados, esto con el fin de observar correlaciones positivas, negativas o inexistentes para ver tendencias, concentraciones de datos o valores atípicos. La identificación de los agrupamientos permitirá ver cómo los individuos se distribuyen en el plano para detectar grupos con características similares, lo que es clave en análisis multivariantes.

Figura 11 Dos primeros componentes principales para los individuos encuestados



La figura 11 muestra cómo se distribuyen los individuos según sus puntuaciones en las distintas áreas evaluadas. El Componente 1 y el Componente 2 representan las dimensiones que explican la mayor parte de la variabilidad en los datos, lo que facilita la comprensión del grupo muestra, distribuyéndolo en subgrupos con características similares de acuerdo con el instrumento aplicado (MSEIT).

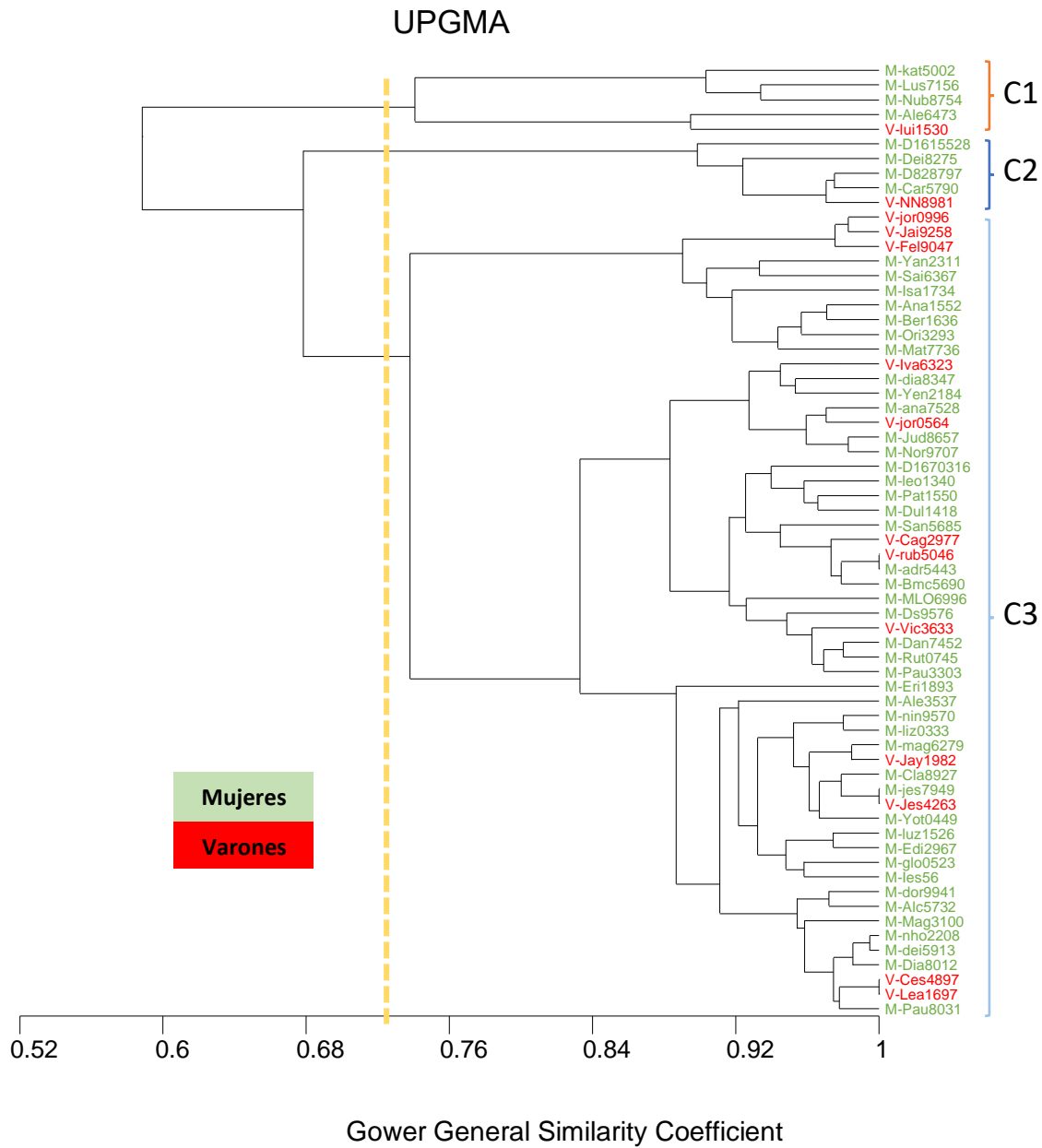
En la figura 11 se identifica una amplia concentración de los individuos cerca del eje vertical, componente 1 (Axis 1) y en el sentido horizontal del componente dos (Axis 2) se observa un grupo de 5 individuos que marcan gran diferencia localizándose en el extremo derecho, esto debido al gran peso de la variabilidad que se recoge en las variables seleccionadas, indicando que si las variables fuesen independientes no se requiere de la aplicación de todas las preguntas, para un proceso de descripción o caracterización bastaría con aplicar las cuatro preguntas a los maestros de Rionegro encuestados con el instrumento.

Posteriormente, con aquellas que exhibieron mayor variabilidad, se efectuó un estudio de agrupamientos, para lo cual se empleó el coeficiente de similitud propuesto por Gower (1971) con este coeficiente, se obtuvo un dendrograma o nube de puntos a través del empleo del algoritmo de las medias no ponderadas UPGMA.

En las figuras 12 y 13 se aprecian los resultados, para la figura 13 se utilizó como categoría nominal el sexo y en la figura 14 la categoría nominal fue la edad, resaltada en colores por décadas.

En las figuras 12 y 13, se ha trazado una línea vertical punteada azul donde corresponde 72% de similitud, esta línea indica que los tres clústeres que se forman tienen una similitud aproximada a este valor. El clúster uno C1 está formado por 5 individuos encuestados (7.7%), el dos C2 por 5 (7.7%) y el tres C3 por 55 individuos (84.6%).

Figura 12 UPGMA

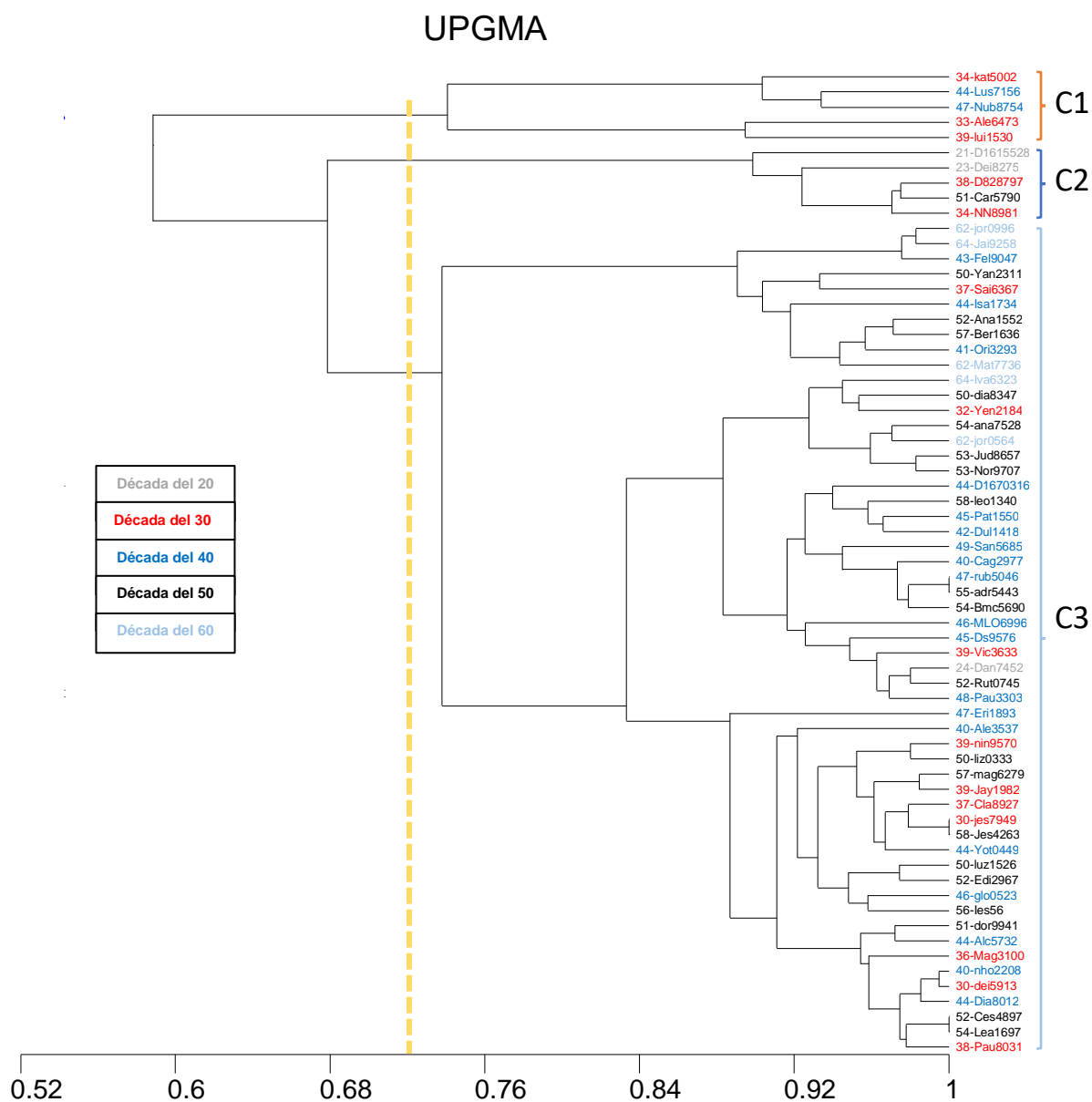


Dendrograma caracterización de la Inteligencia Emocional de los maestros de Rionegro, utilizando como categoría el sexo

Fuente: *Elaboración propia*

En la figura 13 se destaca que mayoritariamente los encuestados son mujeres, no hay un patrón que indique que el sexo influye en la forma que toma el agrupamiento, se observa que los individuos varones se encuentran representados en los tres clústeres.

Figura 13 *Gower General Similarity Coefficient*



Dendrograma caracterización de la Inteligencia Emocional de los maestros de Rionegro, utilizando como categoría la edad: UPGMA

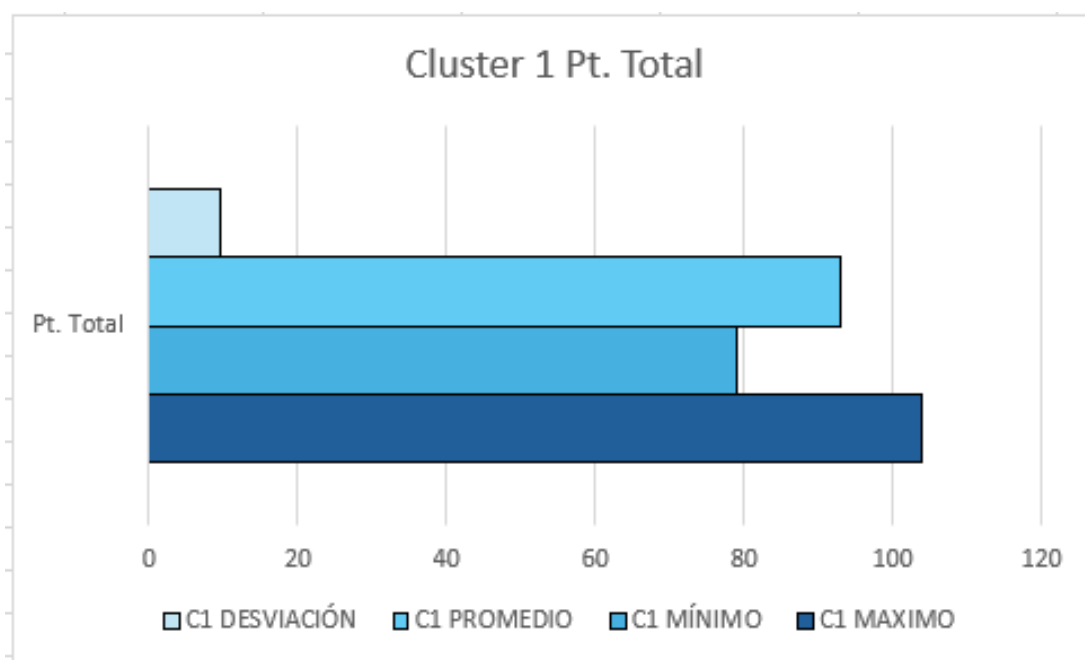
Fuente: *Elaboración propia*

En la figura 13 se resalta que la edad tampoco es un factor importante de agrupamiento, los individuos encuestados de las cinco décadas se encuentran con representación en todos los clústeres.

El clúster 3 C3 es el más robusto concentra el 84.6% de la población encuestada con similitudes superiores al 82%, esto indica que la población encuestada es una población con alto porcentaje de heterogeneidad.

A continuación, se presenta los promedios de cada uno de los clusters formados de acuerdo con la similitud de las respuestas. En la figura 14 Cluster 1 Pt. Total se aprecia la desviación, promedio, mínimo y máximo de los puntajes totales obtenidos en la prueba de acuerdo con la conformación de las agrupaciones.

Figura 14 Cluster 1 pt. Total



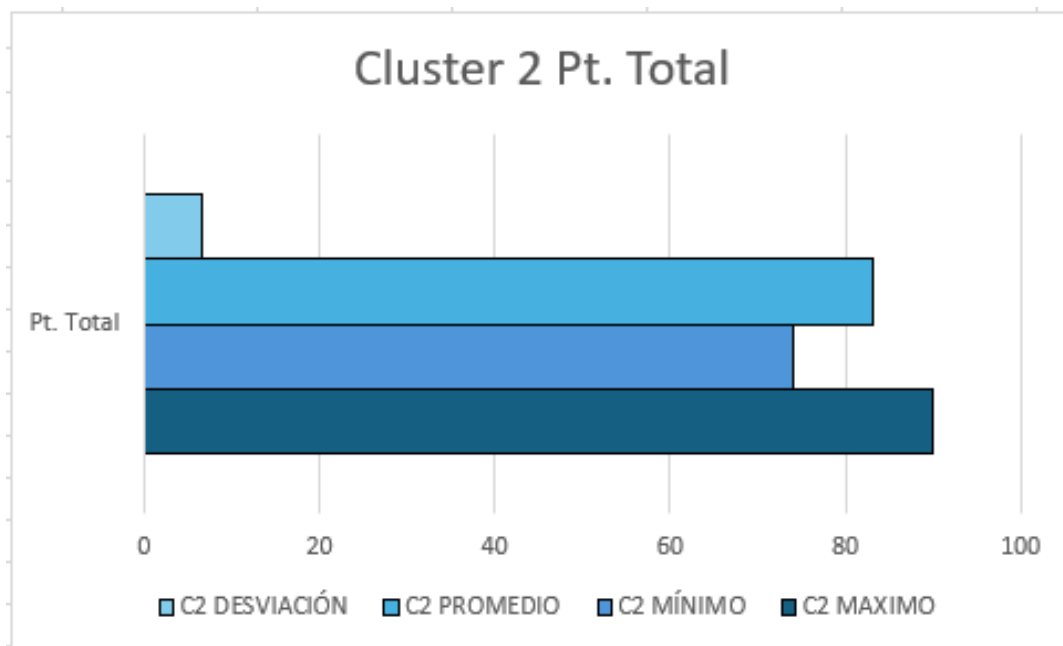
Fuente: Elaboración propia

El cluster 1 agrupó el 7.7% de la población por variables de similitud teniendo un puntaje máximo de 104, uno mínimo de 79, un promedio de 92,8 y una desviación de 9,6 lo que ubica a estas personas por debajo del promedio establecido por la prueba en un rango cualitativo de coeficiente de inteligencia emocional CIE “Puede mejorar” lo que no constituye un punto fuerte,

por lo que puede ser interesante tratar de mejorar la habilidad en esta área, si forma parte importante en la vida diaria del sujeto.

As mismo, se puede observar en la figura 15 Cluster 2 Pt. Total la desviación, el promedio, el mínimo y el máximo de este grupo de docentes.

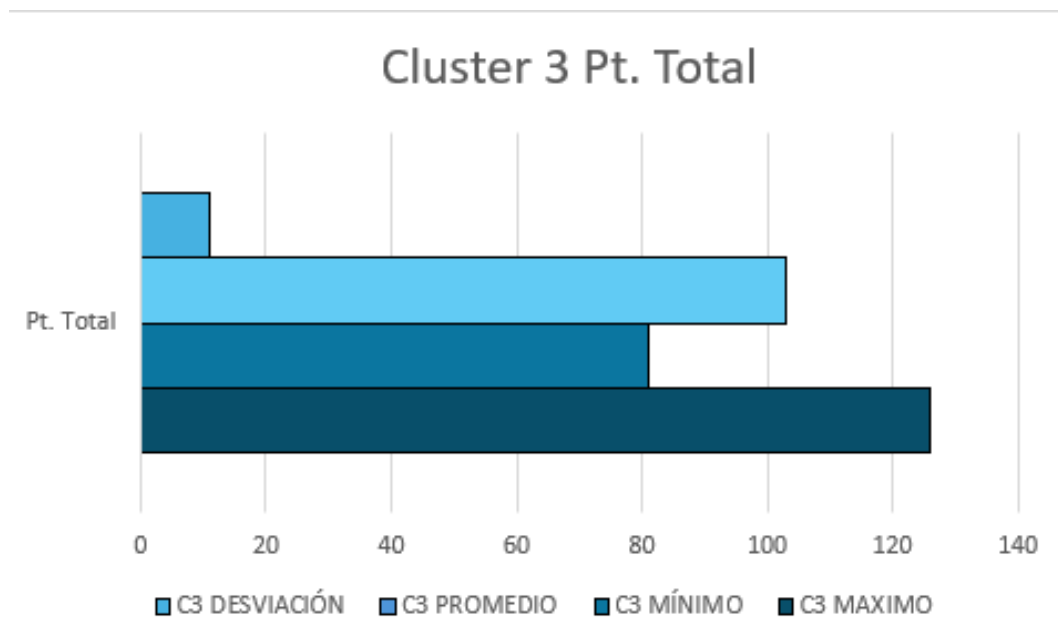
Figura 15 Cluster 2 Pt. Total



Fuente: Elaboración propia

En el cluster 2 se agrupa el 7,7% de la población encuestada teniendo un puntaje máximo de 90, mínimo de 74, un promedio de 83 y una desviación de 6.5. Lo que ubica a estas personas por debajo del promedio establecido por la prueba como estándar, ubicándolos en un rango cualitativo de CIE “Puede mejorar” lo que no constituye un punto fuerte, por lo que puede ser interesante tratar de mejorar la habilidad en esta área, si forma parte importante en la vida diaria del sujeto, de acuerdo a los autores del instrumento.

El cluster 3 presentado en la figura 16 Cluster 3 Pt. Total concentra el 84.6% de la población muestra con similitudes superiores al 82%. Donde se presenta un máximo de 126, mínimo de 81, promedio de 102 y una desviación de 11, indicando que se trata de una población con características similares según los ítems del test.

Figura 16 Cluster 3 Pt. Total

Fuente: Elaboración propia

En este grupo la población muestra una Inteligencia emocional que se ubica en un rango cualitativo de CIE “Muy competente” área que constituye un punto fuerte para la persona.

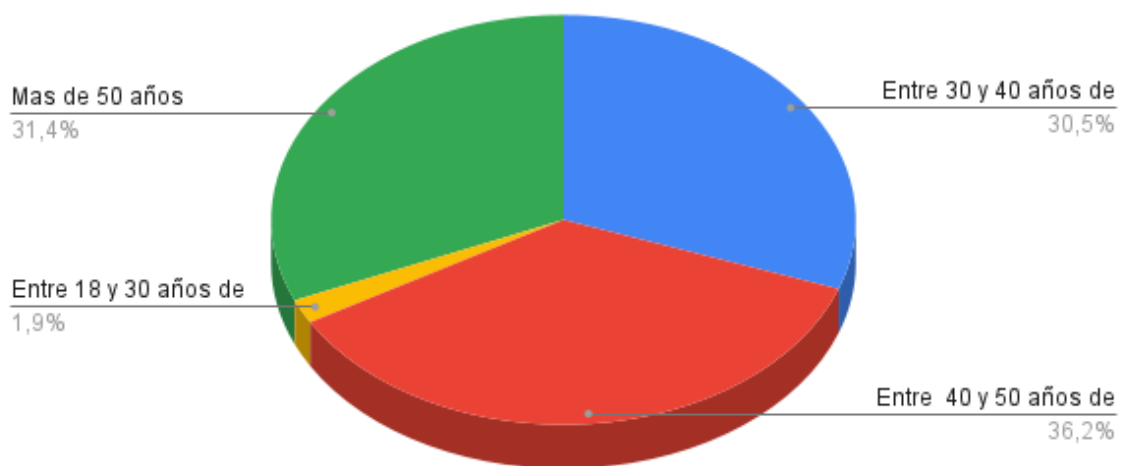
7.2 Situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas de Rionegro (Lista de chequeo)

Con el fin de dar respuesta al objetivo específico número dos de la investigación: *Caracterizar las situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas de Rionegro* se utiliza la herramienta Google forms para la aplicación de la lista de chequeo diseñada, donde los maestros de Rionegro han dejado plasmadas sus percepciones del conflicto en los escenarios educativos.

En la figura 17 se observan las edades de los docentes encuestados, los resultados obtenidos muestran que el 98% de los docentes que realizaron las listas de chequeo tiene más de 30 años, el 1,9 % de los encuestados tiene entre 18 y 30 años.

Figura 17 *Recuento de edad*

Recuento de Edad

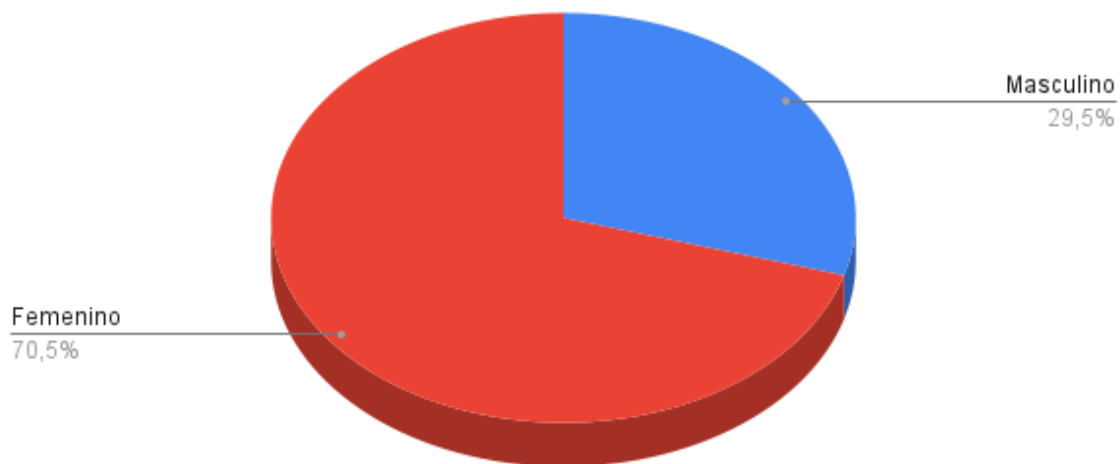


Fuente: *Elaboración propia*

Respecto al género, se evidencia que el 70.5 % de los encuestados son mujeres y el 29.5 % son de género masculino.

Figura 18 *Recuento de sexo*

Recuento de Sexo

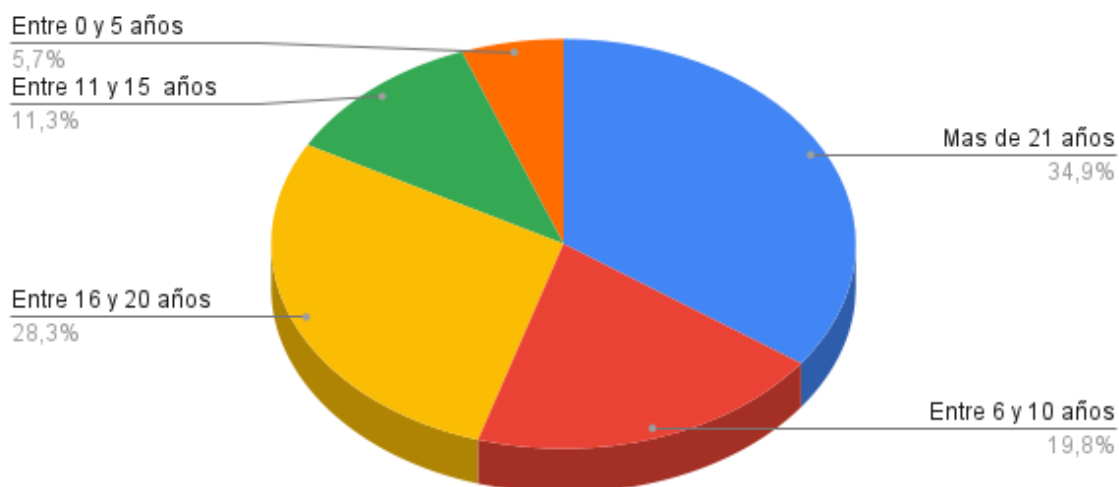


Fuente: Elaboración propia

El tiempo de servicio en la docencia se destacó por la experiencia en los maestros, el 34.9% indicó que tienen más de 21 años de servicio, el 28.3 % indicó que tienen entre 16 y 20 años de servicio, el 19.8 % manifiesta tener entre 6 y 10 años de experiencia, el 11,3 % indica tener entre 11 y 15 años de experiencia y un 5,7 % manifestó tener menos de 5 años laborando como docentes, tal como se representa en la figura 19.

Figura 19 Recuento de tiempo de servicio

Recuento de Tiempo de servicio en la docencia

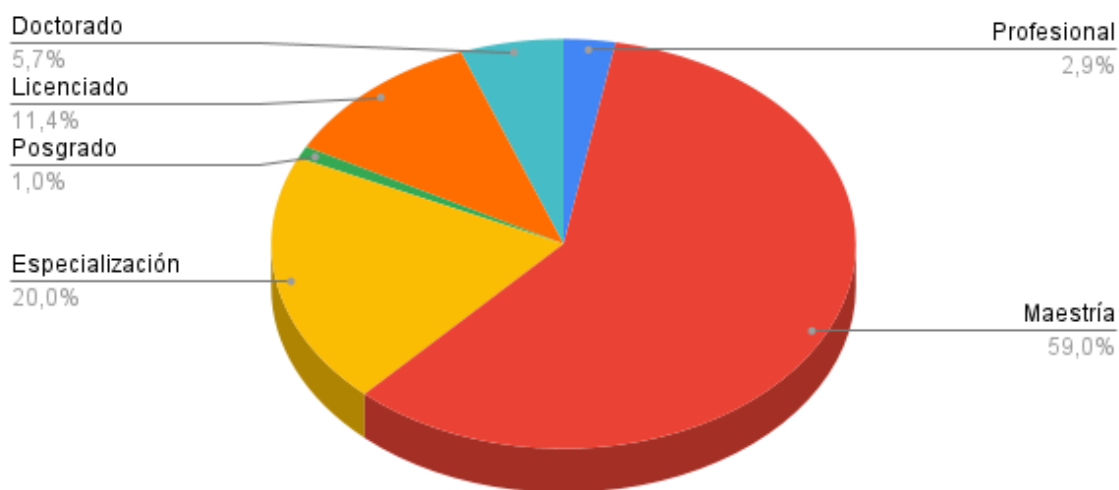


Fuente: Elaboración propia

Respecto al nivel de formación aprobado la gráfica muestra que es la Maestría el título profesional que representa a la mayoría de los encuestados en este caso con una representación del 59%, seguida de la especialización con un 20 % de maestros, un 11 % de los docentes manifestaron como último título aprobado la licenciatura, un 5,7 % manifestó tener doctorado, un 2,9 % de los encuestados eran profesionales, tal como se muestra en la figura 20.

Figura 20 Último nivel de formación aprobado

Recuento de Último nivel de formación aprobado:

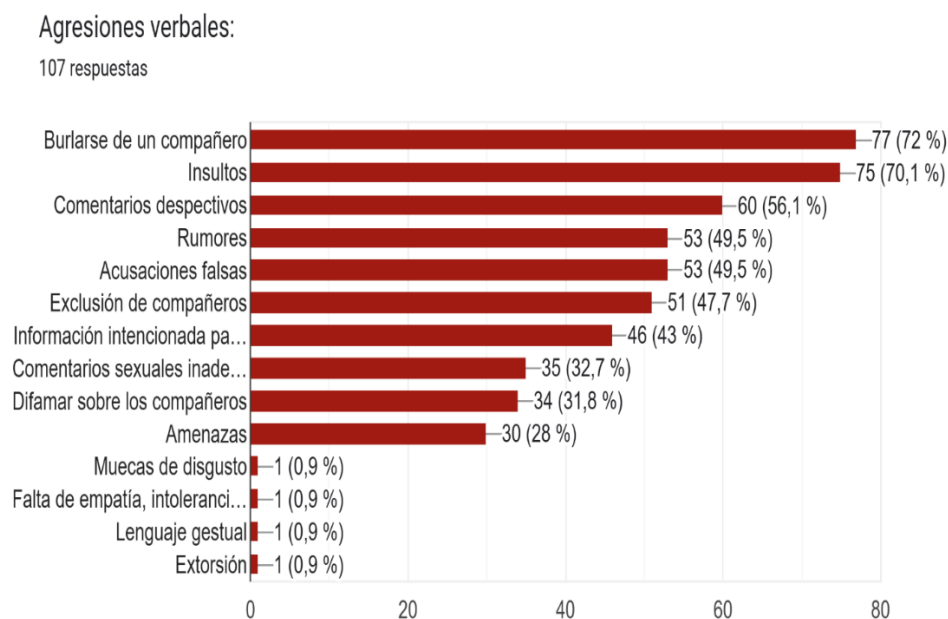


Fuente: Elaboración propia

Respecto al lugar donde trabajan los docentes que participaron en la lista de chequeo, se logra tener representación de 16 de las 17 instituciones educativas con las que cuenta Rionegro, lo que indica que dentro de los resultados se hace lectura del 94% de las instituciones públicas de Rionegro, con la participación representativa del 100% de las instituciones urbanas y el 87% de las instituciones rurales.

Las secciones presentadas a los docentes, para la identificación de situaciones de conflicto que se exteriorizan en las instituciones de Rionegro estuvieron agrupadas en agresiones verbales, agresiones físicas, conductas emocionales, conductas antisociales y otras conductas, a continuación, se presentan las respuestas obtenidas por la población muestra encuestada.

En la figura 21 se puede apreciar las agresiones verbales que los maestros expresaron que se presentan en las instituciones educativas públicas:

Figura 21 *Agresiones verbales*

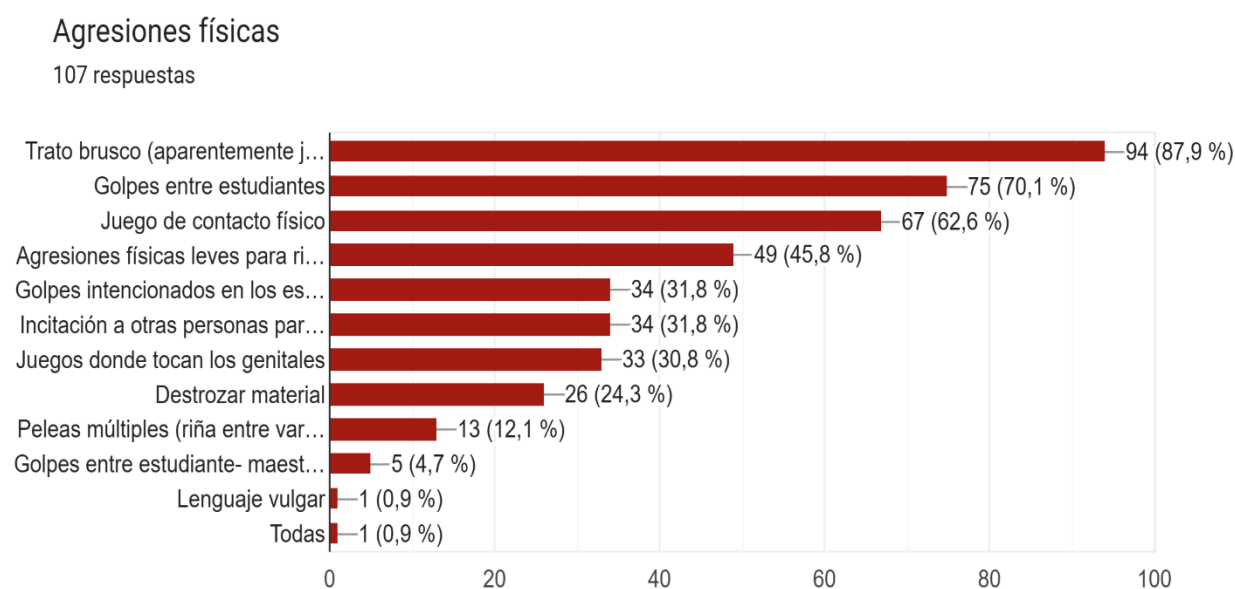
Fuente: Elaboración propia de acuerdo a las respuestas de los docentes en el instrumento Lista de chequeo.

En relación con la pregunta: Indique cuáles de las siguientes situaciones usted considera que generan conflicto en los espacios escolares y se presentan en uno o en algunos de los estudiantes de la institución donde labora actualmente: (Al final dispone de un espacio para escribir información que considere relevante y no haya sido tomada en cuenta en los ítems presentados), los docentes de Rionegro indican que dentro de las más frecuentes en los escenarios educativos se encuentran burlarse de un compañero con un 72% de frecuencia en las respuestas, los insultos con un 70,1%, seguidos de comentarios despectivos con un 56,1%. Los rumores y las acusaciones falsas presentan un porcentaje de 49.5 %, mientras que la exclusión a compañeros se muestra en un 47.7 %, con una frecuencia menor se encuentran la Información intencionada para generar conflicto con un 43%, difamar sobre compañeros con un 31,8 %, comentarios sexuales inadecuados con 32,7 %, las amenazas con un 28 % y en mínima frecuencia muecas de disgusto, lenguaje gestual, extorsión, que en realidad son comportamientos

que esta investigación categorizó en otras preguntas, sin embargo, los docentes lo expresaron en agresiones verbales.

A la pregunta indique cuáles de las siguientes agresiones físicas usted considera que generan conflicto en los espacios escolares y se presentan en uno o en algunos de los estudiantes de la institución donde labora actualmente, los docentes respondieron con una variedad de alternativas que se presentan en la figura a continuación:

Figura 22 Agresiones físicas



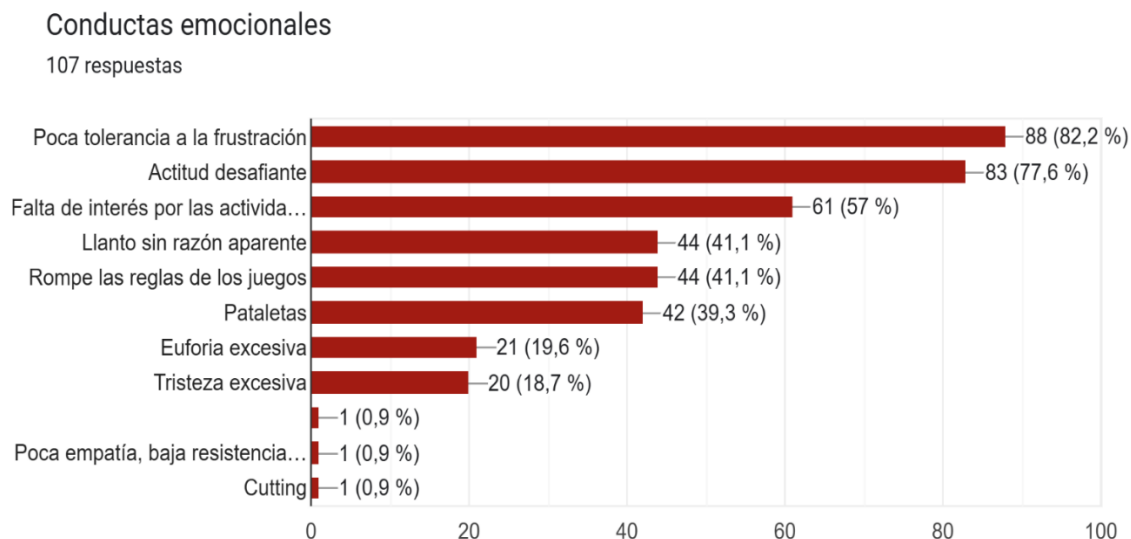
Fuente: Elaboración propia de acuerdo con las respuestas de los docentes en el instrumento Lista de chequeo.

Como se evidencia, en la sección agresiones físicas, se encuentra que el trato brusco es la agresión que más se presenta en las instituciones de Rionegro con un 87,9 % marcado, siguiéndole los golpes entre estudiantes con un 70,1 % además del juego de contacto físico con un 62,6 %. Con unos porcentajes inferiores se encuentran las agresiones físicas leves para ridiculizar con un 45,8 %, la incitación a otras personas para que utilicen la violencia física y golpes intencionados en los escenarios deportivos presentan un 31,8 % cada una, con un 30,8% de frecuencia indican los docentes que están los juegos donde se tocan los genitales, destroz

material aparece con 24,3 %, peleas múltiples con un 12,1 %, hay un hallazgo que indica que se han presentado golpes entre estudiantes y maestros con un 4,7 % y lenguaje vulgar con un 0,9%. Esta última, está ubicada en la sección de agresiones verbales, sin embargo, algún docente consideró plasmarlas en esta sección.

En cuanto a las situaciones emocionales que el docente considera que generan conflicto en los espacios escolares y se presentan en uno o en algunos de los estudiantes de la institución donde labora actualmente, se indicó lo siguiente:

Figura 23 *Conductas emocionales*



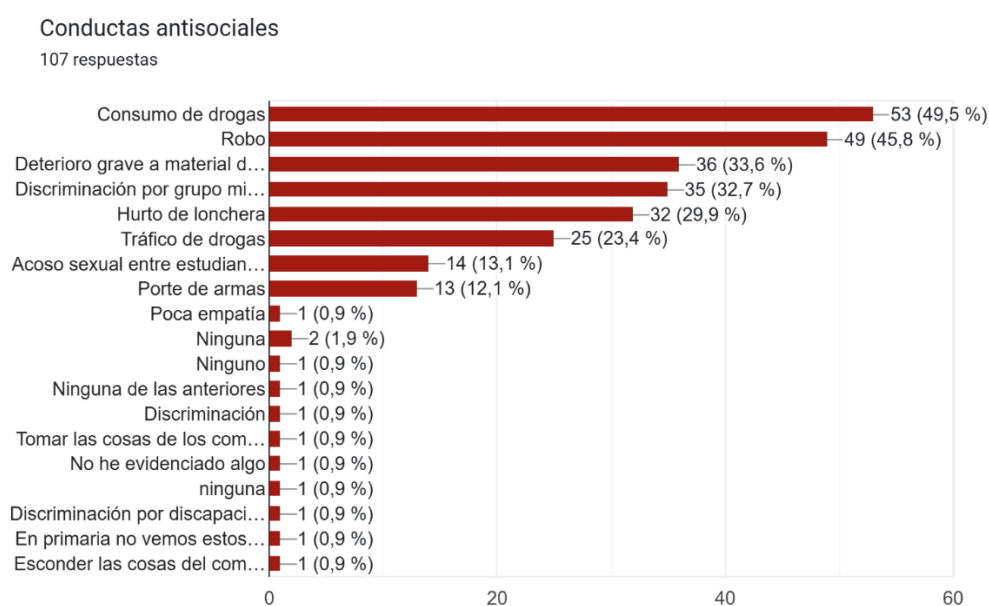
Fuente: Elaboración propia de acuerdo con las respuestas de los docentes en el instrumento Lista de chequeo.

Como se aprecia en la a figura 23, sobre las conductas emocionales que se convierten en conflictos que el docente de Rionegro debe asumir dentro de los escenarios de aprendizaje, se encontró que la poca tolerancia a la frustración es la acción que más se presenta con un 82,2 % marcado, le sigue la actitud desafiante con un 77,6 %, La falta de interés por las actividades planeadas muestra un 57 %, con un 41,1 % están el llanto sin razón aparente y romper las reglas

en los juegos, las pataletas tienen un 39,3 %, la euforia excesiva y la tristeza excesiva se muestran con puntajes cercanos con 19,6 % para la primera y 18,7 % para la segunda. La poca empatía y el cutting son agregadas por los docentes como otras conductas emocionales que se presentan en los escenarios educativos con el 0,9 % cada una.

En la figura 24 se pueden leer las conductas antisociales que los maestros identifican en los escenarios escolares:

Figura 24 *Conductas antisociales*



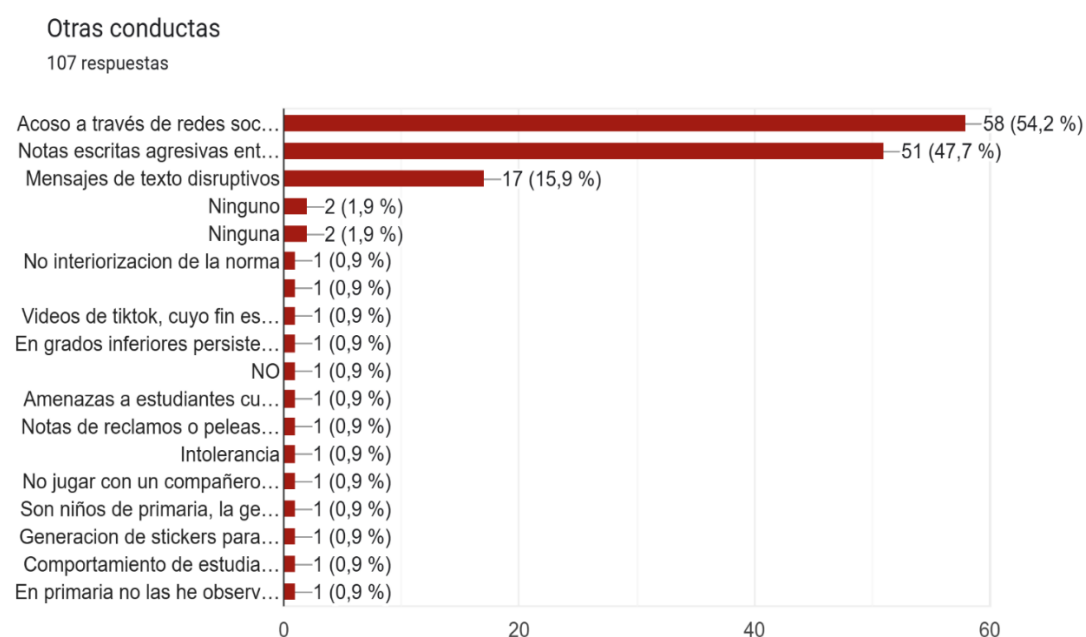
Fuente: Elaboración propia de acuerdo con las respuestas de los docentes en el instrumento Lista de chequeo.

La figura 24 representa la sección que estuvo definida por las conductas antisociales que se pueden exteriorizar en los escenarios educativos de las IE de Rionegro. Al obtener las respuestas de los docentes se encuentra que el consumo de drogas presenta un 49,5 %, le sigue el robo con un 45,8 %, el deterioro grave a material de la escuela presenta un 33,6%, siguiéndole la discriminación por grupo minoritario, condición sexual, estrato social con un 32,7 %, el hurto de lonchera se presenta en un 29,9 %, el tráfico de drogas en un 23,4 %, el porte de armas y el acoso sexual entre estudiantes aparecen con porcentajes similares 12,1 % y 13,1 % respectivamente.

Otras conductas antisociales son expresadas por los docentes: poca empatía, discriminación, tomar las cosas de los compañeros, discriminación por discapacidad, esconder las cosas de compañeros; además un participante expresa que en primaria no se ven conductas como las que se enmarcan en la categoría conductas antisociales.

Finalmente se pregunta a los docentes qué otras conductas consideran generan conflictos escolares en los ambientes educativos, la figura 25 muestra sus respuestas.

Figura 25 Otras conductas disruptivas que se presentan en los ambientes escolares



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a las respuestas de los docentes en el instrumento Lista de Chequeo.

Dentro de la sección otras conductas con un 54,2 % de frecuencia aparece las notas escritas agresivas entre compañeros, un 47,7 % indica la aparición de acoso a través de las redes sociales y medios digitales, un 15,9 % indica que existen mensajes de texto disruptivos. Además, aparecen las siguientes conductas como aporte de los docentes entrevistados: no interiorización de la norma, videos de Tiktok cuyo fin es ridiculizar, comportamiento de estudiantes medicados que no son entendidos por sus compañeros, generación de stickers para

burlarse de un compañero, amenazas a estudiantes cuando presencian actos como venta y/o alquiler de vapeadores y similares, son niños de primaria, la gestión emocional es lo que más se ve, en grados inferiores persiste el juego brusco, que inicia como juego y luego se presenta la dificultad entre partes cuando ya hay un golpe más fuerte entre uno de los participantes y al otro ya no le gusta.

7.3 Roles que asume el maestro ante las situaciones de conflicto que se presentan en las Instituciones Educativas de Rionegro Antioquia (Grupo focal)

La selección de la población para los tres grupos focales surgió de los resultados del MSCEIT; con el fin de relacionar los roles que asume el maestro con su inteligencia emocional y ante las situaciones de conflicto, se seleccionan 5 personas de cada cluster para la recolección de la información necesaria, para establecer relaciones entre las puntuaciones del test y las estrategias que usan los maestros para la resolución de conflictos en los espacios escolares.

Para identificar los roles que asume el maestro ante las situaciones de conflicto que se presentan en las Instituciones Educativas de Rionegro Antioquia, se realizaron 3 grupos focales con muestra de cada uno de los clústeres que surgieron del análisis de los resultados del MSCEIT. Los tres clústeres que resultaron del análisis estadístico agruparon a los docentes de acuerdo a unas particularidades y características que tuvieron que ver con las respuestas del instrumento aplicado para medir la IE, por ejemplo, el clúster 1 agrupó a los docentes (5) que estaban por debajo del promedio establecido por la prueba en un rango cualitativo de coeficiente de inteligencia emocional (CIE) “Puede mejorar” y todos fueron citados para el grupo focal. El clúster 2 agrupó a los maestros por debajo del promedio establecido por la prueba como estándar, ubicándolos en un rango cualitativo de CIE “Puede mejorar” por lo que también fueron citados estos maestros a un grupo focal, y finalmente, el clúster 3 agrupó la población que muestra una CIE que se ubica en un rango cualitativo de CIE “Muy competente” área que constituye un punto fuerte para la persona, para este clúster se hace una elección aleatoria de los 5 participantes del total de 55 que se agruparon en esta medida y que se deseaba revisar para el siguiente instrumento (grupo focal).

Esta información fue sistematizada en tablas de Word que permitieron la visualización de las respuestas de los docentes de manera sistemática y organizada, luego fue procesada a través

de una matriz de análisis que contiene interpretación de resultados, identificación de categorías, obtención de temas y subtemas, además se hizo uso la IA a través de notebook lm y Crea.ai para la creación de tablas comparativas y la creación de gráficos y mapas que ayudan a comprender los fenómenos que se pueden evidenciar al analizar la información recolectada.

La tabla 8 presenta la información recolectada durante los grupos focales, esta información fue transcrita y sistematizada en tablas de Word y posteriormente categorizada en la siguiente matriz, se conserva el tiempo de servicio con el fin de revisar más adelante si esta variable influye en la manera como los docentes resuelven los conflictos en las instituciones educativas de Rionegro.

Tabla 8 Matriz de Análisis de Grupos Focales

P1. ¿Cuáles son las estrategias que se utilizan cuando un estudiante reincide en un comportamiento problemático para que este modifique su conducta?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
Identificación de las causas del comportamiento, luego diálogo con el estudiante, acudientes e incluso con el psicólogo orientador de la institución. 12 años de experiencia.	El enfoque inicial es diagnóstico para comprender la raíz del problema, seguido de una intervención multidireccional que involucra al estudiante, la familia y profesionales especializados.	Diagnóstico y Análisis de Causas; Intervención Colaborativa	Enfoque Integral en la Reincidencia	Búsqueda de Origen del Comportamiento ; Colaboración Multi-Actor (Estudiante, Familia, Profesionales)

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
Citación a acudientes, remisión a coordinación de convivencia, si es el caso, remisión a servicio de orientación escolar. 8 años de experiencia.	Se prioriza la implicación de las familias y la escalada a instancias institucionales como coordinación de convivencia y orientación escolar cuando el comportamiento persiste.	Implicación Familiar y Redirección Institucional	Manejo Estructurado de Casos Recurrentes	Participación de Acudientes; Derivación a Departamentos Especializados (Coordinación, Orientación)
Orientación escolar con psicología y familia 21 años de experiencia.	Se enfatiza el rol de la orientación escolar y la psicología , en conjunto con el apoyo familiar , para abordar la reincidencia.	Soporte Psico-Familiar	Intervención de Expertos y Redes de Apoyo	Apoyo Psicológico; Interacción con la Familia
Lo primero es identificar las causas o factores por las cuales el estudiante reincide en dicho comportamiento, seguidamente tener una	Esta respuesta detalla un enfoque holístico y proactivo : se busca la raíz, se	Enfoque Holístico y Proactivo; Comunicación y Límites Claros; Apoyo	Estrategias Pedagógicas y Emocionales Integradas	Comprensión del Origen; Diálogo Empático y No Culpabilizador; Consistencia en Límites y

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
comunicación continua, escucharlo, evitar culparlo, pero pensando siempre en buscar una solución, establecer límites claros y consistentes para ayudar al estudiante como mostrar las consecuencias de los actos, dar apoyo y orientación para el control de emociones apoyados por profesionales expertos y tener siempre comunicación continua con los padres de familia. 21 años de experiencia.	mantiene un diálogo continuo y empático , se establecen límites y consecuencias , se brinda apoyo emocional con profesionales y se mantiene una comunicación constante con los padres .	Profesional y Familiar		Consecuencias; Regulación Emocional Asistida; Colaboración Continua con Padres
En primer lugar, lograr que el estudiante reconozca sus acciones, seguidamente reflexionar sobre este, con el fin de construir acciones reparadoras donde él se vea	Se busca la autonomía y responsabilidad del estudiante, promoviendo el reconocimiento de sus errores y la participación	Fomento de la Autonomía y Responsabilidad ; Enfoque Reparador	Conciencia y Reparación Activa	Reconocimiento de Acciones; Reflexión y Conciencia de Consecuencias; Participación en Acciones Reparadoras

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
involucrado y comprenda las consecuencias de su comportamiento. 8 años de experiencia.	en acciones reparadoras para que internalice las consecuencias. Combina la comunicación directa con un acuerdo formal que busca el compromiso del estudiante.	Acuerdo Formal y Diálogo	Compromiso y Responsabilidad	Diálogo Directo; Formalización de Acuerdos
Diálogo y compromiso escrito.	Al igual que otros, enfatiza el diálogo y la inclusión de diversas figuras de apoyo (orientador, padres, coordinador) para una intervención más robusta.	Diálogo y Red de Apoyo Escolar/Familiar	Colaboración Institucional y Familiar	Comunicación Directa; Involucramiento de Docente Orientador; Participación de Padres de Familia; Apoyo de Coordinación
Diálogo y apoyo en docente orientador, padres de familia y coordinador.	Como medida correctiva, se utiliza la restricción de	Aplicación de Consecuencias Directas	Medidas Correctivas Inmediatas	Restricción de Privilegios

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
	privilegios, lo que sugiere una aplicación de consecuencias directas para modificar la conducta.			

P2. ¿De qué manera determina si una situación conflictiva entre estudiantes es meritoria de sanción? ¿Qué criterios utiliza para determinar el tipo de sanción a aplicar en situaciones conflictivas entre estudiantes?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
La sanción más que todo desde mi parte es correctiva, y en ocasiones me corresponde hacer rebaja de nota en la parte comportamental, cuando ya es algo muy grave como situación tipo 3 o 2, remito a coordinación y hago la respectiva anotación. Los criterios los utilizo si la falta afecta a otros	Las sanciones son correctivas y pueden incluir consecuencias académicas o remisiones a instancias superiores. Los criterios clave son la gravedad de la falta y su impacto en la integridad física	Naturaleza Correctiva de la Sanción; Criterios de Gravedad e Impacto; Escalado Institucional	Determinación de Sanciones por Impacto y Gravedad	Carácter Correctivo; Impacto en Compañeros/Salud; Gravedad de la Situación (Tipos 2/3); Remisión a Coordinación

compañeros, además si **o emocional de**
está atentando con su **terceros.**

salud o la salud de los
demás.

12 años de experiencia.

Se escuchan las partes El proceso
implicadas, se analiza incluye la
si hubo daño físico o **recopilación de**
emocional para **información de**
determinar el **todas las partes,**

correctivo a aplicar con el **análisis del Proceso de**
los estudiantes. Se **tipo y grado de Evaluación Evaluación**
analiza si los **daño Detallado; Contextual**
estudiantes tienen (físico/emocional **Análisis de Daño del Conflicto**
antecedentes de) y la **y Antecedentes**
comportamiento **consideración**
inapropiado en la **de la**
escuela o si fue una **reincidencia** o si
situación aislada. fue un evento

8 años de experiencia. aislado.

Cuando es una falta La sanción se
grave y que atenta aplica ante **faltas**
contra la integridad **graves** que
física y mental de los comprometen **Faltas Contra la**
implicados. directamente la **Integridad**
integridad física

21 años de experiencia. **o mental** de los
involucrados.

Dependiendo de la La **gravedad del Gravedad del Marco Gravedad del**
gravedad del incidente, **incidente es Incidente;** **Normativo en** Incidente; Manual

Escucha Activa de
Partes; Análisis de
Daño
(Físico/Emocional
); Consideración
de Antecedentes
de
Comportamiento

Criterio
Central de
Integridad
Violación de
Integridad Física y
Mental

según el manual de convivencia están estipuladas los tipos de situaciones y las sanciones. Para determinar el tipo de sanción hay que seguir el manual de convivencia. 21 años de experiencia.

fundamental, y la **Adherencia al guía principal es el manual de convivencia** de la institución, que establece los tipos de situaciones y las sanciones correspondientes.

la Aplicación de Sanciones de Convivencia como Guía

Cuando el conflicto ha escalado a tener comportamientos violentos de cualquier tipo, bien sea físicos, verbales o psicológicos; además cuando estos se presentan de forma reiterativa. Para determinar la sanción es importante pensar en que sea un acto reparador a la víctima, por ello es importante que la víctima tenga voz al determinar la sanción. 8 años de experiencia.

Las situaciones que ameritan sanción son los **comportamientos s violentos (físicos, verbales, psicológicos)**, especialmente si son **reiterativos**. Se busca que la sanción tenga un **carácter reparador para la víctima**, dándole a esta última un **rol activo en la determinación de la sanción**.

Comportamiento s Violentos y Reincidencia; Sanción Reparadora y Voz de la Víctima

Justicia Restaurativa y Participación de la Víctima

Escalada a Comportamientos Violentos (Físicos, Verbales, Psicológicos); Reiteración del Conflicto; Naturaleza Reparadora de la Sanción; Inclusión de la Voz de la Víctima

De acuerdo con la tipología según el manual de convivencia.	La determinación se basa en la clasificación de las faltas establecida en el manual de convivencia.	Tipología del Manual de Convivencia	Referencia Estándar para Sanciones	Manual de Convivencia; Tipología de Faltas
Se utiliza el Manual de convivencia de cada institución y el análisis en el comité de convivencia.	Se rige por el manual de convivencia y se apoya en el análisis colegiado del comité de convivencia.	Marco Normativo y Decisión Colegiada	Proceso Institucional de Decisión	Manual de Convivencia; Comité de Convivencia
Se hace fundamental analizar lo planteado en el manual de convivencia de la institución, sin embargo, debe analizarse a fondo cada situación.	Aunque el manual de convivencia es la base , se subraya la necesidad de un análisis profundo y contextual de cada situación específica.	Manual como Guía y Análisis Casuístico	Flexibilidad en la Aplicación de Normas	Manual de Convivencia; Análisis Detallado de la Situación

P3. Supón que tuvieras que diseñar una actividad para ayudar a tus estudiantes a prevenir futuros conflictos entre ellos. ¿Cómo sería esa actividad y qué aspectos crees que los ayudarían a manejar mejor sus diferencias?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
<p>Podría hacer una actividad de lluvia de ideas, de cosas que te gustan de tus compañeros, enfocándome en cosas positivas. Luego le diría a cada estudiante que comportamiento podría mejorar para que las relaciones en el salón sean mejores. 12 años de experiencia.</p>	<p>La actividad se enfocaría en reforzar lo positivo de las relaciones y en la autorreflexión sobre el comportamiento personal para mejorar la convivencia.</p>	<p>Refuerzo de Relaciones Positivas; Autorreflexión y Mejora Conductual</p>	<p>Fomento de la Convivencia Positiva y el Crecimiento Personal</p>	<p>Reconocimiento de Cualidades Positivas; Identificación de Comportamientos a Mejorar</p>
<p>La actividad sería un juego, posiblemente en el que tengan que compartir juguetes y materiales y en el que intencionalmente todos en algún momento pierdan, porque la situación particular de mi grupo muestra la necesidad latente que tienen los niños de aprender a</p>	<p>Propone un juego colaborativo y desafiante diseñado para desarrollar la tolerancia a la frustración y la gestión de emociones, abordando una necesidad</p>	<p>Desarrollo de Habilidades Socioemocionales a través del Juego</p>	<p>Aprendizaje Experimental de la Inteligencia Emocional</p>	<p>Compartir y Colaborar; Tolerancia a la Frustración; Manejo y Gestión de Emociones</p>

tolerar la frustración, específica de su la necesidad de saber grupo. cómo manejar y gestionar sus emociones y saber qué hacer cuando se enfrentan a cada emoción. 8 años de experiencia.

<p>Actividades de refuerzo de empatía y autocontrol. 21 años de experiencia.</p>	<p>Sugiere actividades centradas directamente en el desarrollo de la empatía y el autocontrol, habilidades clave para la prevención de conflictos.</p>	<p>Fortalecimiento de Habilidades Clave</p>	<p>Cultivo de Habilidades Interpersonales y de Autorregulación Empatía; Autocontrol</p>
<p>Hay varias entre ellas podrían ser: mediación entre ellos mismos, talleres de resolución de conflictos, juego de roles, tertulias, resolución de problemas en equipo, actividades de calma</p>	<p>Ofrece un amplio repertorio de estrategias activas y colaborativas: desde la mediación y talleres prácticos hasta</p>	<p>Diversidad de Estrategias Prácticas; Promoción de la Reflexión y Mejora de Relaciones</p>	<p>Mediación Estudiantil; Talleres de Resolución de Conflictos; Juego de Roles; Tertulias; Resolución de Problemas en Equipo; Actividades de Calma y Reflexión;</p>

<p>y reflexión, manejo de emociones. Esto ayudaría para que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y comportamientos y piensen como pueden mejorar las relaciones con los demás.</p> <p>21 años de experiencia.</p>	<p>el manejo emocional y la reflexión, todas orientadas a mejorar las relaciones y la autoconciencia.</p>		<p>Manejo de Emociones</p>
<p>Actividades que fomenten la empatía, por ejemplo, juegos de roles en los cuáles se pongan tanto en el lugar de la víctima como del victimario.</p> <p>8 años de experiencia.</p>	<p>Destaca el fomento de la empatía a través de juegos de roles que permitan a los estudiantes comprender diferentes perspectivas del conflicto.</p>	<p>Fomento de la Empatía a través de la Perspectiva</p>	<p>Desarrollo de la Empatía a través de la Simulación</p> <p>Empatía; Juego de Roles (Victima/Victimario)</p>
<p>Dramatización sobre escenas de conflicto y cómo los resolverían.</p>	<p>Propone la dramatización como herramienta para que los estudiantes practiquen la</p>	<p>Aprendizaje Activo Mediante Dramatización</p>	<p>Simulación Práctica de Resolución de Conflictos</p> <p>Dramatización de Escenas de Conflicto; Práctica de Resolución</p>

<p>El círculo de la palabra: cada estudiante habla acerca de la situación y da una posible solución. Se asignan roles a los estudiantes.</p>	<p>resolución de conflictos en escenarios simulados.</p> <p>Sugiere el "círculo de la palabra" para fomentar la expresión y la búsqueda de soluciones, complementado con la asignación de roles para una mayor implicación.</p>	<p>Diálogo Estructurado y Roles Activos</p>	<p>Participación y Expresión en la Búsqueda de Soluciones</p>	<p>Círculo de la Palabra (Expresión y Soluciones); Asignación de Roles</p>
<p>Reunirlos por grupos y a cada uno darle un caso que ya haya pasado o que pueda pasar, cada grupo va a dramatizar esto delante de los demás y al terminar se realiza una retroalimentación.</p>	<p>Plantea una actividad colaborativa de dramatización de casos reales o hipotéticos, seguida de una sesión de retroalimentación para consolidar el aprendizaje.</p>	<p>Dramatización Colaborativa y Retroalimentación</p>	<p>Análisis de Casos y Aprendizaje Reflectivo</p>	<p>Trabajo en Grupos; Dramatización de Casos (Pasados/Potenciales); Retroalimentación Post-Actividad</p>

P4. Cuando dos estudiantes están en conflicto, ¿cómo los involucras en la búsqueda de soluciones?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
Me gusta con un mediador, que sea otro compañero y que traten de pedir perdón por las cosas que hicieron. 12 años de experiencia.	Se promueve la mediación entre pares como una forma de fomentar la responsabilidad y el arrepentimiento (pedir perdón).	Mediación entre Pares; Fomento de la Disculpa	Mediación y Reconciliación entre Estudiantes	Mediación por un Compañero; Pedir Perdón
Cuando hay un conflicto iniciaría preguntando a ambas partes que sucedió, luego indagaría cuáles son las consecuencias de sus acciones y finalmente les invito a proponer ideas o acciones para corregir su conflicto y prevenir que se presente nuevamente. 8 años de experiencia.	Se sigue un proceso estructurado: recabar los hechos de ambas partes, analizar las consecuencias, y guiar a los estudiantes hacia la propuesta de soluciones propias con un enfoque preventivo.	Proceso de Indagación y Propuesta de Soluciones	Resolución Guiada con Enfoque Preventivo	Preguntar a Ambas Partes; Indagar Consecuencias; Proponer Ideas/Acciones para Corrección y Prevención

<p>Primero el diálogo. 21 años de experiencia.</p>	<p>Prioriza el diálogo directo como la herramienta fundamental para abordar el conflicto.</p>	<p>Priorización del Diálogo</p>	<p>Diálogo como Punto de Partida</p>	<p>Diálogo Directo</p>
<p>Escuchar de manera activa a ambos estudiantes para entender sus pensamientos, que ellos mismos identifiquen el problema o conflicto, que ambos busquen solución que sea aceptada por los dos y que sea una solución justa y razonable. 21 años de experiencia.</p>	<p>Enfatiza la escucha activa para comprender las perspectivas, la autonomía de los estudiantes para identificar el problema y la co-creación de soluciones mutuamente aceptadas, justas y razonables.</p>	<p>Escucha Activa y Autonomía en la Resolución; Búsqueda de Soluciones Mutuamente Aceptadas</p>	<p>Empoderamiento o Estudiantil en la Búsqueda de Consenso</p>	<p>Escucha Activa; Autoidentificación del Problema; Co-creación de Soluciones Aceptables y Justas</p>
<p>Invitándolos a mirar la situación como un externo, que puedan ver el conflicto desde fuera para ampliar la visión de este y busquen alternativas de solución. 8 años de experiencia.</p>	<p>Se busca que los estudiantes adopten una perspectiva externa para lograr una visión más amplia del conflicto y facilitar la</p>	<p>Cambio de Perspectiva y Búsqueda Creativa</p>	<p>Análisis Objetivo para la Resolución</p>	<p>Mirar la Situación como un Externo; Ampliar la Visión del Conflicto; Búsqueda de Alternativas de Solución</p>

	búsqueda de soluciones creativas.			
Haciendo que concilien.	El objetivo es lograr la conciliación entre las partes.	Orientación a la Conciliación	Meta de Reconciliación	Conciliación
Con el diálogo.	Reafirma el diálogo como la vía principal para la intervención.	Enfoque en el Diálogo	Comunicación como Herramienta Fundamental	Diálogo
Tomando consciencia de lo que está bien y mal y cómo nos sentiríamos si eso nos pasara a nosotros.	Involucra la reflexión ética y el desarrollo de la empatía ("poniéndose en el lugar del otro") para guiar la búsqueda de soluciones.	Reflexión Ética y Empatía	Desarrollo de Conciencia Moral y Empática	Conciencia de Bien/Mal; Ponerse en el Lugar del Otro (Empatía)

P5. ¿En qué ocasiones involucras a las familias o a otros miembros de la comunidad escolar para resolver conflictos entre estudiantes? ¿Por qué crees que es importante contar con la participación de las familias en la resolución de conflictos escolares?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
--	-------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------	------------------------------

<p>En situaciones tipo familiar se da 2 o 3. Es importante, porque desde la familia se forma en valores a los estudiantes, muchas veces los acudientes creen que sus hijos son incapaces de hacer cosas que afectan a los otros. 12 años de experiencia.</p>	<p>La intervención familiar se da en situaciones de mayor gravedad. Es crucial porque la familia es la primera formadora de valores, y la participación ayuda a los acudientes a aceptar la realidad de las acciones de sus hijos.</p>	<p>Gravedad del Conflicto; Rol Formativo de la Familia; Concientización Familiar</p>	<p>Necesidad Familiar en Conflictos Graves y Formación de Valores</p>	<p>Conflictos Graves (Tipos 2/3); Familia como Base de Valores; Descreimiento de Acudientes</p>
<p>Las familias se involucran cuando hay comportamientos repetitivos o una afectación física o emocional relevante. Involucrar a las familias es fundamental para resolver y sobre todo prevenir</p>	<p>La participación familiar es vital en casos de comportamientos repetitivos o daños significativos. Se considera fundamental para la</p>	<p>Reincidencia y Daño Significativo; Rol Preventivo y Resolutivo de la Familia; Acompañamiento Informado; Enfoque Preventivo de la Vinculación</p>	<p>La Familia como Eje Preventivo y Colaborador</p>	<p>Comportamientos Repetitivos; Afectación Física/Emocional Relevante; Importancia para Resolución y Prevención; Padres como Parte del Proceso Escolar; Vinculación desde la Prevención</p>

conflictos. Hacer a **resolución y,**
 los padres parte del **especialmente**
 proceso escolar les **, la**
 permite acompañar **prevención.**
 desde el **Además,**
 conocimiento de lo **permite a los**
 que sucede al **padres un**
 interior de la **acompañamie**
 escuela. Creo que el **nto informado**
 proceso de la **y aboga por**
 escuela se debe **una**
 encaminar a **vinculación**
 vincular las familias **preventiva en**
 desde la prevención **lugar de solo**
 no solo desde la **correctiva.**
 corrección.
 8 años de
 experiencia.

La
 intervención
 familiar es
 necesaria ante
 la **Falta Repetitiva y**
reincidencia y Sistemática;
la Aporte de
sistematicidad Información
 del **Contextual**
 comportamient
 o. Las familias
 aportan
información

Participación
Familiar para
Contexto y
Patrones de
Comportamient
o

Faltas
 Repetitivas/Sistemát
 icas; Experiencias y
 Antecedentes
 Familiares

Cuando la falta es
 repetitiva y
 sistemática. Las
 familias aportan
 experiencias y
 antecedentes.
 21 años de
 experiencia.

valiosa sobre el historial y contexto del estudiante.

Principalmente cuando son conflictos graves o es persistente y es requerida la intervención de los padres de familia o acudientes, para buscar solución a éste. Es importante contar con las familias porque aumenta la probabilidad de mejorar en la resolución del conflicto, aumenta la responsabilidad como padre y acudiente ya que la idea es encontrar soluciones efectivas. 21 años de experiencia.

Se involucra a la familia en **conflictos graves o persistentes** cuando su intervención es indispensable. Su participación **incrementa la efectividad de la resolución y fortalece la responsabilidad parental** en la búsqueda de soluciones.

Gravedad y Persistencia del Conflicto; Mejora en la Resolución y Responsabilidad Parental

Corresponsabilidad Familiar en la Búsqueda de Soluciones Efectivas

Conflictos Graves o Persistentes; Aumento de Probabilidad de Mejora; Aumento de Responsabilidad Parental

Se involucra a otros miembros de la comunidad cuando tuvieron relación en el conflicto o se han enterado del conflicto previamente, también cuando hay situaciones conflictivas en la familia. Porque en ocasiones los comportamientos que llevan a conflictos en la escuela se dan como respuesta a situaciones presentadas en el hogar, por ello es necesario ampliar la visión del conflicto. Además, es la familia la primera responsable de la formación integral de los menores y los encargados de tomar acciones en el caso que se deba

Se involucra a la comunidad cuando hay una **conexión previa con el conflicto o situaciones familiares conflictivas**, ya que los comportamientos escolares pueden ser un reflejo del hogar. La familia es la **primera responsable de la formación integral** y debe tomar acciones, incluso si se requiere **atención médica** por dificultades de control de impulsos.

Conexión Familiar/Comunitaria con el Conflicto; Origen Familiar de Comportamientos Problemáticos; Responsabilidad Primaria de la Familia; Necesidad de Atención Especializada

La Familia como Origen y Solución Fundamental del Comportamiento

Relación Previa en el Conflicto/Conocimiento; Situaciones Conflictivas Familiares; Comportamientos Escolares como Respuesta a Hogar; Ampliación de Visión del Conflicto; Familia como Primera Responsable de Formación Integral; Necesidad de Acciones Familiares (Incl. Médicas)

bien sea a situaciones de conflicto presentadas en el hogar o en el caso que sus reacciones se deban a una dificultad de control de impulsos que requiera atención médica. 8 años de experiencia.

Las familias son la base de la formación, en este caso valores y respeto, contar con su apoyo es fundamental, sin embargo, considero que a veces es difícil involucrar la familia por las múltiples ocupaciones que tienen y a veces también los padres son tranquilos frente al proceso de

La familia es la **base de la formación en valores**, y su apoyo es **fundamental**.

Sin embargo, se reconoce la **dificultad para involucrarlas** debido a las ocupaciones y la posible falta de preocupación de algunos padres.

Base Formativa de la Familia; Dificultades en el Involucramiento Familiar

Rol Crucial pero Desafiante de la Familia en la Formación de Valores

Familia como Base de Valores y Respeto; Dificultad por Ocupaciones; Pasividad de Padres

formación del
estudiante.

<p>Todo el tiempo, la formación es familia y escuela para sentir el apoyo desde casa y así buscar soluciones a la situación presentada.</p>	<p>Aboga por una implicación constante de la familia ya que la formación es compartida entre la escuela y el hogar, buscando apoyo continuo para la resolución.</p>	<p>Implicación Constante y Formación Compartida</p>	<p>Corresponsabili dad Continua entre Familia y Escuela</p>	<p>Colaboración Constante; Formación Compartida (Familia y Escuela); Apoyo desde Casa</p>
<p>Escuela de padres, en la resolución de conflictos y en actividades pedagógicas. Es importante que la familia esté presente porque es el primer entorno protector del niño, además es en este lugar donde se enseñan valores.</p>	<p>Sugiere escuelas de padres como mecanismo de involucramient o en la resolución y actividades pedagógicas. La familia es el primer entorno protector y el primer lugar</p>	<p>Mecanismos de Involucramiento Familiar; Rol Primordial de la Familia</p>	<p>La Familia como Primer Núcleo de Protección y Educación de Valores</p>	<p>Escuela de Padres; Resolución de Conflictos; Actividades Pedagógicas; Primer Entorno Protector; Enseñanza de Valores en el Hogar</p>

de enseñanza
de valores.

P6. Cuándo los estudiantes te piden consejo sobre cómo manejar un conflicto con un compañero, ¿Qué maneras de resolución de conflictos les sugieres?

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
<p>La regla de oro, no le hagas a tu compañero lo que no te gustaría que te hicieran a tí. 12 años de experiencia.</p>	<p>Se aconseja el principio de la reciprocidad moral ("regla de oro") como guía para el comportamiento interpersonal.</p>	<p>Principio Ético de Reciprocidad</p>	<p>Guía Moral en la Interacción</p>	<p>Regla de Oro; Empatía Inversa</p>
<p>Les sugiero hablar con sus compañeros sobre lo sucedido cuando todos estén calmados. Les invito a respirar, hacer una pausa y conversar estando tranquilos. Después de aclarar la situación les aconsejo, pedir disculpas a quienes sea necesario y les pido también asumir de manera personal un compromiso para evitar</p>	<p>Se promueve la comunicación asertiva en un estado de calma, la autorregulación emocional (respirar, pausar), la aclaración de la situación, la disculpa y el compromiso personal para</p>	<p>Comunicación Asertiva y Autorregulación Emocional; Aclaración y Compromiso</p>	<p>Estrategias Prácticas para la Resolución y Prevención</p>	<p>Hablar en Calma; Respirar/Pausar; Aclaración de la Situación; Pedir Disculpas; Compromiso Personal para la No Repetición</p>

la repetición del comportamiento que desencadenó en el conflicto.

8 años de experiencia.

prevenir futuras reincidencias.

Se enfocan en el

diálogo como

método de

resolución y en

las **habilidades**

personales de

autocontrol y

resiliencia para

manejar las

dificultades.

Diálogo, autocontrol y resiliencia.

21 años de experiencia.

Habilidades de

Comunicación y Capacidades

Regulación

Emocional

Fortalecimiento

o de

Personales

para el

Conflicto

Diálogo;

Autocontrol;

Resiliencia

Lo primero es recurrir al

diálogo, mantener la

calma, tener una

comunicación efectiva,

escuchar con respeto la

perspectiva del

compañero, buscar

ayuda si es necesario y

tener muy claro que de

los errores se aprende y

cada día es una

oportunidad de

aprendizaje.

21 años de experiencia.

La prioridad es el

diálogo efectivo

y respetuoso,

manteniendo la

calma y la

apertura a otras

perspectivas. Se

incluye la opción

de **buscar ayuda**

externa y se

fomenta una

mentalidad de

aprendizaje a

partir de los

errores.

Diálogo

Efectivo y

Empático;

Gestión

Emocional;

Apertura al

Aprendizaje y

Apoyo

Diálogo

Respetuoso y

Aprendizaje

Experiencial

Diálogo;

Mantener la

Calma;

Comunicación

Efectiva;

Escuchar con

Respeto; Buscar

Ayuda (Si

Necesario);

Aprendizaje de

Errores

<p>El primer paso siempre va a ser el diálogo con la otra persona, brindando herramientas de comunicación asertiva para acercarse al otro y que puedan encontrar entre ellos la solución al conflicto. 8 años de experiencia.</p>	<p>Reafirma el diálogo como punto de partida, complementado con herramientas de comunicación asertiva para facilitar que los estudiantes encuentren sus propias soluciones.</p>	<p>Diálogo y Comunicación Asertiva; Autonomía en la Solución</p>	<p>Diálogo Asertivo para la Co-construcción de Soluciones</p>	<p>Diálogo; Herramientas de Comunicación Asertiva; Encontrar Solución entre Ellos</p>
<p>Hacer las paces, conversar, perdonarse.</p>	<p>El consejo se centra en la reconciliación a través de la conversación y el perdón.</p>	<p>Reconciliación y Diálogo</p>	<p>Restauración de la Armonía Interpersonal</p>	<p>Hacer las Paces; Conversar; Perdonarse</p>
<p>Dialogar con los implicados para escuchar el motivo de la situación, establecer acuerdos, dialogar sobre lo que implica portarse de esa manera negativa, pedir disculpas, hacer las paces.</p>	<p>Propone un proceso de diálogo estructurado que incluye la comprensión de los motivos, el establecimiento de acuerdos, la reflexión sobre</p>	<p>Proceso de Diálogo Estructurado; Reflexión y Reconciliación</p>	<p>Diálogo Reflexivo para la Reconciliación</p>	<p>Dialogar (Escuchar Motivo); Establecer Acuerdos; Reflexionar sobre Comportamiento Negativo;</p>

	las consecuencias negativas del comportamiento , y el cierre con disculpas y reconciliación.			Pedir Disculpas; Hacer las Paces
Resolución pacífica y por medio del diálogo.	Aboga por una resolución no violenta que se logre a través del diálogo.	Resolución Pacífica y Diálogo	Vías No Violentas de Resolución	Resolución Pacífica; Diálogo

P7. ¿Cómo gestiona sus emociones cuando se enfrenta a situaciones de conflicto en los espacios escolares?

Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
Lo más importante es dejar que los ánimos se calmen y que estás situaciones no afecten a otros estudiantes y otros grupos; tratar de manejarlo lo más personal y tratar	La estrategia principal es permitir que las emociones se calmen antes de actuar, minimizar el impacto en terceros y manejar el conflicto de manera discreta , involucrando solo a	Regulación del Ambiente Emocional; Minimización de Impacto y Discreción	Gestión Emocional Orientada a la Contención y Focalización	Calma de los Ánimos; No Afectar a Otros; Manejo Personal/Discreto; Mediación Solo con Partes Afectadas

de mediar solo con las partes afectadas sin involucrar muchas personas. 12 años de experiencia.	las partes necesarias.			
Procuro hacer una pausa, tomar un respiro y si es necesario retirarme hasta cuando esté calmada para evitar reacciones mediadas más por la emoción que por la razón. 8 años de experiencia.	Se utiliza el alejamiento temporal y técnicas de respiración para recuperar la calma y asegurar una respuesta racional en lugar de emocional.	Técnicas de Autoregulación y Distanciamiento	Autoregulación para la Toma de Decisiones Racionales	Pausa y Respiro; Retirarse para Calmarse; Evitar Reacciones Emocionales
Con escucha activa, empatía y comunicación asertiva. 21 años de experiencia.	Gestiona sus emociones aplicando habilidades interpersonales clave: escucha activa, empatía y comunicación asertiva.	Habilidades Interpersonales como Herramienta Emocional	Uso de Habilidades Sociales en la Gestión Emocional	Escucha Activa; Empatía; Comunicación Asertiva

<p>Lo primero es identificar cómo me siento en ese momento, seguidamente acepto la emoción, respiro profundo, trato de mantener la calma, identifico que necesito en ese momento, expreso lo que siento tratando de ser respetuosa y si es necesario busco apoyo con personas que me puedan ayudar.</p> <p>21 años de experiencia.</p>	<p>Describe un proceso de autoconciencia emocional (identificar y aceptar la emoción), regulación fisiológica (respiración profunda, calma), identificación de necesidades, expresión respetuosa y búsqueda de apoyo.</p>	<p>Conciencia y Regulación Emocional Detallada; Expresión y Búsqueda de Apoyo</p>	<p>Proceso Integral de Autogestión Emocional y Búsqueda de Apoyo</p>	<p>Identificar la Emoción; Aceptar la Emoción; Respirar Profundo; Mantener la Calma; Identificar Necesidades Personales; Expresar Respetuosamente; Buscar Apoyo</p>
<p>Sintiendo lo que me genera el conflicto, que en ocasiones nos mueve emociones que confrontan nuestra propia realidad, para así atender a lo que se despierta en</p>	<p>Se enfoca en la validación y procesamiento de las propias emociones generadas por el conflicto, seguido de la regulación a través de la respiración y la</p>	<p>Autoconciencia y Procesamiento Emocional; Regulación y Escucha Activa</p>	<p>Reflexión Interna y Habilidad de Escucha</p>	<p>Sentir lo que genera el Conflicto; Atender a las Emociones Propias; Respirar; Escuchar Atentamente a los Involucrados</p>

mí, respirar y escuchar atentamente a los involucrados. 8 años de experiencia.

	Utiliza una técnica de distanciamiento físico y respiración para recuperar la calma.	Distanciamiento y Respiración	Pausa Activa para la Regulación	Respiración; Salir del Salón Temporalmente
Respirando y saliendo del salón unos segundos.	Reconoce la dificultad en controlar las emociones (frustración, enojo) ante la persistencia de la "necedad" de los estudiantes, y su estrategia es intentar calmarse y reorientar la atención hacia la tarea.	Reconocimiento de Dificultades Emocionales; Estrategias de Reorientación	Aceptación de Desafíos y Búsqueda de Calma/Enfoque	Dificultad para Controlar Emociones (Furioso, Levantar la Voz); Esfuerzo por Calmarse; Reorientar al Trabajo
Cuando los estudiantes están muy necios, me cuesta controlar mis emociones y he llegado a ponerme furioso y levantar la voz, trato de calmarme y de ocuparnos para continuar con el trabajo.	Emplea la respiración consciente para reflexionar antes de responder. Además, destaca la	Regulación Consciente de la Respuesta; Aceptación de Límites y	Autorreflexión y Aceptación de la Vulnerabilidad	Respiración Consciente; Reflexionar Antes de Hablar; Reconocimiento de No Tener Siempre el

También reconocer, que no siempre debo de tener el control de las situaciones y que se hace necesario pedir ayuda.	importancia de aceptar la falta de control en algunas situaciones y la necesidad de buscar ayuda.	Búsqueda de Apoyo		Control; Necesidad de Pedir Ayuda
Diálogo - Saber escuchar al otro - Ser empáticos - Actitud de apertura y no de juicio	El participante subraya el diálogo , la escucha activa , la empatía y una actitud abierta y no enjuiciadora como claves.	Sugerencias para Estudiantes sobre Resolución de Conflictos	Diálogo Efectivo, Empatía y No Juicio	Diálogo; Saber escuchar al otro; Ser empáticos; Actitud de apertura y no de juicio

Esta información encontrada en los grupos focales permite leer cómo los docentes de Rionegro asumen los conflictos, permite observar cómo echan mano de los demás actores que están involucrados en la educación (maestro de apoyo, psico orientador, coordinadores, familia) para seguir rutas de apoyo en la resolución de conflictos de acuerdo con la normatividad o el enfoque formativo que algunos prefieren, además, aparecen estrategias que se aplican en el aula en medio de las situaciones, estrategias que van desde la aplicación de la normatividad colombiana, hasta la pedagogía y la toma de conciencia frente a la acciones que perjudican a sí mismos o a los demás, involucrando familia, autoridades y comunidad en general.

Priorizan del diálogo, la colaboración multi-actor y un enfoque holístico para la resolución y prevención de conflictos. Los maestros buscan involucrar activamente a todas las partes implicadas, incluyendo estudiantes, familias y profesionales como el psico-orientador o la coordinación de convivencia. El diálogo es consistentemente el primer paso y la herramienta fundamental para abordar los conflictos. Además, se promueve que los estudiantes participen en

la búsqueda y co-creación de soluciones justas y razonables, y se valora la implicación constante de la familia, no solo para la corrección sino también para la prevención, reconociéndola como base de la formación en valores y entorno protector, durante el análisis de la información se profundiza al respecto.

8. Discusión

8.1 Técnicas de análisis

Para analizar la información recolectada durante la presente investigación, cada instrumento tuvo su técnica aplicada.

En el caso del test de Inteligencia Emocional MSCEIT se hizo uso de la aplicación MVSP Versión 3.22 (Multi-Variate Statistical Package).

Los 33 ítems o variables se seleccionaron para los análisis las variables transformadas que en total fueron 17, se registra además dos variables que son la edad y el sexo, las cuales se emplearon como datos nominales para definir categorías, se incluye la información de 65 encuestados que tienen la información completa.

Para describir la Inteligencia Emocional en primera instancia se utilizó un PCA Análisis de componentes principales, una técnica estadística usada para reducir la dimensión de un conjunto de datos, manteniendo la mayor parte posible de la variabilidad (información) de los datos originales. Para ello, se transforman las variables potencialmente correlacionadas en un conjunto más pequeño de variables denominadas componentes principales. Se buscó concentrar la variabilidad total de la información en los dos componentes principales, y así eliminar redundancia con variables correlacionadas y facilitar la visualización en 2D.

La lista de chequeo diseñada y validada fue aplicada a través de la herramienta formulario de Google por medio del cual se caracterizaron las situaciones que los maestros identifican como conflictos en la Instituciones Educativas de Rionegro, esta información recolectada fue analizada y presentada a través del recuento de las respuestas y haciendo uso de las gráficas y el documento en Excel que proporciona Google forms.

En el caso de los grupos focales se hace uso de varios instrumentos de análisis. Inicialmente se transcribe y sistematiza la información de cada participante en una tabla como la siguiente (ver anexo 7)

Tabla 9 *Transcripción de la información Grupos focales*

Grupo focal	Pregunta	Participante/ respuesta
Cluster 1		

Luego se categoriza la información transcrita en la siguiente tabla, para permitir una comprensión de las respuestas con mayor propiedad y claridad.

Tabla 10 *Categorización de la información Grupo focal*

P1. (pregunta)

Participante/Respuesta Original	Interpretación de Resultados	Identificación de Categorías	Obtención de Temas	Obtención de Subtemas
--	-------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------	------------------------------

Seguidamente, se establecen similitudes y diferencias entre las categorías que arrojan la información de los grupos focales, organizando la información en la siguiente tabla:

Tabla 11 *Similitudes y diferencias Grupos focales*

Pregunta	Similitudes	Diferencias
-----------------	--------------------	--------------------

Posteriormente se crean gráficos y mapas que ayudan a comprender los fenómenos que se pueden evidenciar al analizar la información recolectada durante los grupos focales para llegar a las conclusiones y los aportes que se redactan en el presente informe.

8.2 Interpretación de la Información

8.2.1 MSCEIT

Los resultados del MSCEIT ofrecen la radiografía inicial necesaria para el alcance del objetivo específico uno: describir la inteligencia emocional de los maestros en instituciones educativas del municipio de Rionegro Antioquia. El informe de los resultados del MSCEIT detalla de manera precisa la aplicación del test de inteligencia emocional MSCEIT y los hallazgos para lograr esta descripción, así los resultados del MSCEIT se convierten en la base de datos o en la fuente complementaria para el cumplimiento de este objetivo en la tesis.

Alineación Conceptual de la Inteligencia Emocional: El proyecto de tesis doctoral declara que su ruta metodológica y el análisis de la información se direccionarán por el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990), el cual define la IE como la capacidad de percibir, comprender y manejar las emociones propias y ajenas. Aunque el informe del MSCEIT no especifica explícitamente su base teórica en el extracto, el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) es de hecho un instrumento desarrollado bajo el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, lo que asegura una coherencia conceptual entre la medición ya realizada y el marco teórico de la tesis.

Datos Cuantitativos Fundamentales para el Análisis Relacional: Los resultados del MSCEIT revelan que la mayoría de los maestros (84.6%) se ubican en un rango cualitativo de IE Muy competente, considerándose un punto fuerte para ellos. Por otro lado, una porción menor (aproximadamente el 15.4%) se encuentra en el rango de "Puede mejorar".

Esta descripción detallada de los niveles de IE de la población es esencial para los objetivos más avanzados de la tesis, como "Relacionar los roles que asume el maestro con su inteligencia emocional y ante las situaciones de conflicto" y "Comprender los vínculos entre el rol que asume el maestro y su inteligencia emocional ante las situaciones de conflictos". Los niveles de IE identificados servirán como variables clave en el análisis de estas relaciones.

Identificación de Variables Clave y Eficiencia del Instrumento: El análisis de componentes principales (PCA) en los resultados del MSCEIT permitieron reducir la complejidad de 17 variables a solo 4 variables clave que concentran casi la totalidad de la variabilidad (99.8%) de la inteligencia emocional evaluada. Esta reducción sugiere que, si estas variables son independientes, la aplicación de solo estas cuatro preguntas podría ser suficiente para describir o caracterizar la inteligencia emocional de los maestros. Este hallazgo puede informar y optimizar futuros diseños de instrumentos o la aplicación de encuestas dentro del proyecto doctoral o en investigaciones subsiguientes, contribuyendo a la eficiencia metodológica.

Los resultados del MSCEIT no solo proporcionan la descripción cuantitativa de la inteligencia emocional de los maestros de Rionegro, que es un objetivo explícito de la tesis, sino que también ofrecen datos de base cruciales y conocimientos metodológicos (como la reducción de variables y la irrelevancia de ciertos demográficos) que son fundamentales para abordar los objetivos relacionales y de comprensión profunda de los vínculos entre la IE del maestro y su rol en la mediación de conflictos escolares, que es el propósito central del proyecto doctoral.

8.2.2 Lista de chequeo

Después de conocer la información proporcionada por los maestros de Rionegro se presenta un resumen y análisis de la información recolectada a través de la lista de chequeo:

8.2.2.1 Perfil de los Docentes Encuestados

La muestra de docentes que participaron en la lista de chequeo presenta las siguientes características demográficas:

Edad: El 98% de los docentes encuestados tiene más de 30 años, mientras que solo el 1.9% tiene entre 18 y 30 años.

Género: El 70.5% de los encuestados son mujeres y el 29.5% son hombres.

Tiempo de servicio: Se destaca la experiencia, con un 34.9% de docentes con más de 21 años de servicio. Otros porcentajes incluyen: 28.3% con 16 a 20 años, 19.8% con 6 a 10 años, 11.3% con 11 a 15 años, y un 5.7% con menos de 5 años de experiencia.

Nivel de formación: La Maestría es el título más común, representando el 59% de los encuestados. Le siguen la especialización (20%), licenciatura (11%), doctorado (5.7%) y profesional (2.9%).

Representación Institucional: La investigación logró la participación de 16 de las 17 instituciones educativas de Rionegro, lo que equivale al 94% de las instituciones públicas. La representación fue del 100% de las instituciones urbanas y el 87% de las rurales.

De los datos sociodemográficos de los maestros encuestados en Rionegro, se pueden deducir las siguientes características: Experiencia significativa y madurez profesional, la gran mayoría de los docentes son mayores de 30 años, con un 98% en este rango de edad, más de un tercio (34.9%) tienen más de 21 años de servicio, y la mayoría (63.2%) cuenta con al menos 16 años de experiencia (28.3% con 16 a 20 años y 34.9% con más de 21 años). Esto sugiere que el cuerpo docente en Rionegro es altamente experimentado, lo que puede implicar una mayor práctica y conocimiento en la gestión de dinámicas escolares y conflictos.

Predominio femenino en la profesión, el 70.5% de los docentes encuestados son mujeres, mientras que el 29.5% son hombres. Esto indica una clara mayoría femenina en la planta docente de las instituciones educativas de Rionegro.

Alto nivel de formación académica, la Maestría es el título más común, representando el 59% de los encuestados. Considerando que el 20% tiene una especialización y el 5.7% un doctorado, se deduce que una proporción muy alta de los docentes (aproximadamente 84.7%) posee estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado). Esto sugiere un compromiso con la formación continua y un alto nivel de cualificación académica entre los maestros.

Representación institucional casi total, la investigación logró la participación de 16 de las 17 instituciones educativas de Rionegro, lo que representa el 94% de las instituciones públicas. Hubo una representación del 100% de las instituciones urbanas y del 87% de las rurales, esto indica que la muestra de docentes es altamente representativa de las instituciones educativas públicas del municipio, lo que confiere solidez a las conclusiones obtenidas sobre sus estrategias y percepciones en la resolución de conflictos.

En resumen, los docentes de Rionegro se caracterizan por ser un grupo mayoritariamente femenino, con una vasta experiencia y un elevado nivel de formación académica (principalmente maestría), lo que puede influir positivamente en su capacidad para manejar situaciones complejas y aplicar estrategias pedagógicas pertinentes en el entorno escolar. La alta participación institucional en la lista de chequeo valida la representatividad de estos hallazgos.

8.3 Categorías sobre Conflictos

Las situaciones de conflicto identificadas por los docentes se agruparon en las siguientes categorías: agresiones verbales, agresiones físicas, conductas emocionales, conductas antisociales y otras conductas, se resaltan en **negrita** las que obtuvieron mayor frecuencia en las respuestas de los docentes.

8.3.1 Agresiones Verbales

Los docentes identificaron como las situaciones más frecuentes que generan conflicto:

- **Burlarse de un compañero (72%).**
- **Insultos (70.1%).**
- **Comentarios despectivos (56.1%).**

Otras agresiones verbales significativas incluyen: rumores y acusaciones falsas (49.5%), exclusión a compañeros (47.7%), información intencionada para generar conflicto (43%), difamar sobre compañeros (31.8%), comentarios sexuales inadecuados (32.7%), y amenazas

(28%). Algunas conductas como muecas de disgusto, lenguaje gestual y extorsión, aunque categorizadas en otras preguntas, fueron expresadas por los docentes como agresiones verbales.

8.3.2 Agresiones Físicas

Las agresiones físicas más destacadas en las instituciones de Rionegro son:

- Trato brusco (87.9%).
- Golpes entre estudiantes (70.1%).
- Juego de contacto físico (62.6%).

Otras agresiones físicas incluyen: agresiones físicas leves para ridiculizar (45.8%), incitación a otras personas para usar violencia física (31.8%), golpes intencionados en escenarios deportivos (31.8%), y juegos donde se tocan los genitales (30.8%). En menor medida se encuentran: destrozamiento de material (24.3%) y peleas múltiples (12.1%). Un hallazgo particular es la presencia de golpes entre estudiantes y maestros (4.7%). El lenguaje vulgar (0.9%) fue ubicado por algún docente en esta sección, aunque está categorizado como agresión verbal.

Al contrastar los hallazgos con estudios realizados en Colombia se encuentra que Piñuel-Zabala y Oñate (2007) han identificado múltiples modalidades de acoso escolar, incluyendo bloqueo social, hostigamiento, exclusión y ciberacoso. Además, un estudio realizado por Esteban et al. (2020) en 20 colegios públicos en Colombia reportó que el 66,5 % de los estudiantes sufrió violencia verbal, mientras que el 32 % enfrentó agresión física; en una investigación realizada en Bucaramanga Beltrán-Villamizar et al. (2016) señalan que la agresión verbal (61,3 %) y los sobrenombres (58,1 %) son las formas más comunes de agresión reportadas por las víctimas, lo que evidencia que la realidad que se vive en Rionegro Antioquia no dista de la realidad encontrada en el territorio nacional.

8.3.3 Conductas Emocionales

Las conductas emocionales que más se convierten en conflictos son:

- Poca tolerancia a la frustración (82.2%).
- Actitud desafiante (77.6%).

- Falta de interés por las actividades planeadas (57%).

También se identificaron: llanto sin razón aparente (41.1%), romper las reglas en los juegos (41.1%), pataletas (39.3%), euforia excesiva (19.6%) y tristeza excesiva (18.7%). Los docentes agregaron "poca empatía" y "cutting" como otras conductas emocionales (0.9% cada una). Frente a estos resultados encontrados, Rodríguez (2015) en su trabajo *Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria: Una experiencia desde el contexto de aula*, documenta hallazgos en la escuela frente a la falta de control sobre la ira, y la tolerancia a la frustración; además, Cardona (2024) referencia la ira como una emoción desadaptativa dentro del contexto escolar colombiano, lo que lleva a los estudiantes a bajar su interés por las actividades planeadas. Así mismo, este autor, al aplicar la teoría de las emociones de Nussbaum en el contexto escolar de Medellín, distingue entre emociones morales, emociones desadaptativas y emociones vinculadas a normas sociales. Desde este marco, algunas de las reacciones observadas en Rionegro como la resistencia a la norma, el rencor o la hostilidad pueden entenderse como manifestaciones de emociones desadaptativas que interfieren en la convivencia escolar.

En un estudio realizado en Bogotá Pajarito-Santa (2016) observó reacciones emocionales visibles en los estudiantes, que se convierten en agresión escolar como el llanto, el enojo, las pataletas, los gritos, respuestas que también son observadas en los estudiantes de Rionegro, esto implica unas generalidades comunes en el contexto educativo frente a las reacciones emocionales y unas preocupaciones del colectivo docente por encontrar soluciones a través de la investigación y la documentación científica a problemáticas de orden comportamental presentadas en la escuela, situaciones que con el avance de la edad de los estudiantes van dejando de ser reacciones emocionales para convertirse en acciones que se sitúan en la delgada línea de la delincuencia, por lo que se documentan en este trabajo, las conductas antisociales que pueden manifestarse en los escenarios educativos de Rionegro.

8.3.4 Conductas Antisociales

En esta categoría, las conductas más relevantes son:

- Consumo de drogas (49.5%).

- Robo (45.8%).

Otras conductas antisociales son: deterioro grave a material de la escuela (33.6%), discriminación por grupo minoritario, condición sexual, estrato social (32.7%), hurto de lonchera (29.9%), tráfico de drogas (23.4%), porte de armas (12.1%) y acoso sexual entre estudiantes (13.1%). Los docentes también mencionaron: poca empatía, discriminación (general y por discapacidad), tomar y esconder cosas de compañeros. Un participante señaló que en primaria no se observan conductas enmarcadas en la categoría de conductas antisociales. De acuerdo con estudios realizados en contextos similares al de Rionegro, se presenta el hurto como uno de los más comunes en jóvenes Calderón et al. (2019) este estudio evaluó las propiedades psicométricas del *Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA)* en adolescentes escolarizados de Colombia, permitiendo clasificar conductas antisociales en dimensiones como agresión física, vandalismo, robo y transgresión de normas. Esta tipificación facilita la detección temprana y la intervención en contextos educativos.

8.3.5 Otras Conductas Disruptivas

Finalmente, los docentes mencionaron otras conductas que generan conflictos escolares:

- Notas escritas agresivas entre compañeros (54.2%).
- Acoso a través de las redes sociales y medios digitales (47.7%).

Mensajes de texto disruptivos (15.9%). Como aportes adicionales, los docentes destacaron: la no interiorización de la norma, videos de TikTok cuyo fin es ridiculizar, el comportamiento de estudiantes medicados que no son entendidos por sus compañeros, la generación de stickers para burlarse, y amenazas a estudiantes que presencian actos como venta o alquiler de vapeadores. También se hizo la observación de que la gestión emocional es lo que más se ve, y en grados inferiores persiste el juego brusco que escala a golpes. Al respecto, un estudio sobre ciberbullying durante la pandemia en adolescentes de Santander señala comportamientos como envío de mensajes ofensivos, difusión de fotos o videos comprometedoras, amenazas, rumores y aislamiento social, lo cual está en línea con formas digitales de agresión e intimidación entre pares Úsuga et al. (2023).

En concordancia con el present trabajo, Alzate-Henao et al. (2020) proponen un marco teórico sobre educación emocional para la paz, compuesto por la conciencia emocional, la autorregulación y la competencia social. Este enfoque resalta que la gestión emocional es un componente transversal y esencial para la mejora del clima escolar, aspecto coincidente con la importancia que tiene en Rionegro la conciencia emocional y la autorregulación como posibilidades de una convivencia armónica.

Además, un estudio realizado en Rionegro titulado “*La inteligencia emocional: un camino para la resolución de conflictos en Instituciones Educativas Rurales, Rionegro, Colombia*” Salazar-Gómez et al. (2020) explora cómo el fortalecimiento de la inteligencia emocional en docentes y estudiantes facilita el manejo de conflictos. En el ámbito general, en el campo de la ciencia se ha documentado que la implementación de programas de educación emocional mejora el clima escolar, la cohesión social y reduce problemas de comportamiento.

En conjunto, estas tipificaciones ofrecen no solo un sustento teórico para la clasificación de conductas observadas en Rionegro, sino también una base para diseñar estrategias de intervención que atiendan de forma diferenciada las dimensiones de regulación, expresión y conciencia emocional, así como el fortalecimiento de habilidades sociales en el entorno escolar.

La figura 26 presenta una nube de categorías de acuerdo con los resultados anteriores:

Figura 26 Conflictos que se presentan en los escenarios escolares de Rionegro Antioquia según los maestros



Fuente: Realizado con Modelo de lenguaje LLM, basado en las categorías arrojadas sobre las formas de conflicto que se presentan en los espacios escolares.

En general, el instrumento proporciona una visión detallada de las percepciones de los maestros de Rionegro sobre las diversas formas de conflicto que se manifiestan en los entornos educativos. La investigación abarca una amplia gama de situaciones, desde las más comunes como las burlas y el trato brusco, hasta problemas más complejos como el consumo y tráfico de drogas, o el acoso digital, ofreciendo una base sólida para comprender los desafíos de convivencia en las instituciones educativas de la región.

8.4 Grupos focales

A través de la tabla 12 se identifican las diferencias y las similitudes que se dan en los grupos focales que se realizaron, esta comparación tiene como propósito la identificación de los roles que asume el maestro de Rionegro y más adelante establecer unas relaciones con sus puntuaciones en el test de Inteligencia Emocional. Se resalta en la información las categorías que van surgiendo con el objetivo de generar una mejor comprensión y visión del mapeo que se da.

Tabla 12 *Diferencias y similitudes entre Clústeres sobre Estrategias de Resolución de Conflictos en Espacios Escolares*

Aspecto/Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
P1: Estrategias para reincidencia en comportamientos problemáticos	Énfasis en intervenciones formativas/pedagógicas: Prioriza la identificación de causas y el diálogo con todas las partes. Incluye la autocrítica, acciones reparadoras, establecimiento de límites claros y apoyo emocional profesional.	Énfasis en lo directivo y disciplinario: Menciona el diálogo y el compromiso escrito. También incluye la restricción de privilegios como el descanso.	Énfasis en el conducto regular y apoyo externo: Prioriza el conducto regular y la remisión a instancias superiores (comité de convivencia, otras entidades) cuando las rutas internas se agotan. También menciona la mediación con mediadores de paz.	Todos los clústeres reconocen el diálogo y la intervención de terceros (familia, profesionales, coordinación) como estrategias clave para la no reincidencia.

Aspecto/Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
P2: Criterios para determinar sanción en situaciones conflictivas	<p>Criterios integrales de impacto y reparación: Evalúa la gravedad de la falta (tipo 2/3), el daño físico o emocional a otros, y el historial de comportamiento. Introduce la importancia de que la sanción sea un acto reparador a la víctima y que la víctima tenga voz.</p>	<p>Criterios normativos institucionales: Se basa estrictamente en la tipología del manual de convivencia y el análisis en el comité de convivencia.</p>	<p>Criterios legales y contextuales: Además del manual, menciona la legislación nacional (ley de convivencia escolar, ley de infancia y adolescencia). Considera si la situación fue repetitiva o casual y sigue el debido proceso.</p>	<p>Utilizan el manual de convivencia y la gravedad del incidente como criterios fundamentales para determinar una sanción.</p>
P3: Actividad para prevenir futuros conflictos	<p>Enfoque en la interacción positiva y gestión emocional profunda: Sugiere lluvia de ideas positivas sobre compañeros, juegos para tolerar la frustración y manejar emociones, y actividades como mediación, juego de</p>	<p>Enfoque en la dramatización y expresión verbal estructurada: Propone la dramatización de escenas de conflicto para practicar soluciones. Introduce el</p>	<p>Enfoque en el análisis de casos y reflexión grupal: Diseña actividades como un "carrusel con estudio de casos" para la toma de decisiones y el autocontrol. Incluye videos, análisis de casos,</p>	<p>Todos los clústeres proponen actividades que fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la resolución</p>

Aspecto/Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
P4: Involucramiento de estudiantes en la búsqueda de soluciones	<p>roles, talleres de resolución de conflictos y manejo de emociones.</p> <p>Promoción de la reflexión externa y auto propuesta: Facilita la mediación entre pares y la expresión de disculpas. Invita a los estudiantes a proponer ideas o acciones para corregir el conflicto y prevenir su recurrencia, fomentando una visión externa del problema.</p>	<p>"círculo de la palabra" donde los estudiantes hablan y proponen soluciones, asignando roles.</p> <p>Enfoque en la conciliación y empatía básica: Se centra en la conciliación y el diálogo directo. Busca que los estudiantes tomen conciencia de lo que está bien y mal y cómo se sentirían si les pasara a ellos.</p>	<p>juegos de roles y reflexión personal para entender el conflicto.</p> <p>Énfasis en mediadores de paz y el rol del educador: El educador actúa como mediador, haciendo que los estudiantes caigan en cuenta de sus errores y asuman consecuencias. Destaca la intervención de mediadores de paz (pares). Fomenta ponerse en el lugar del otro y que ellos propongan y</p>	<p>colaborativa de problemas.</p> <p>Todos los clústeres destacan el diálogo como la herramienta fundamental y la promoción de la autonomía del estudiante en la búsqueda de soluciones.</p>

Aspecto/Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
<p>P5: Involucramiento de familias/comunidad escolar</p>	<p>Enfoque en la prevención y conexión escuela-hogar: Involucra a la familia en situaciones graves o repetitivas, destacando su papel en la formación de valores y la necesidad de abordar la negación de los acudientes. Subraya que los comportamientos conflictivos en la escuela pueden ser respuesta a situaciones del hogar, lo que requiere ampliar la visión del conflicto.</p>	<p>Énfasis en el rol fundacional y programas estructurados: Reconoce que la familia es la "base de la formación" y "primer entorno protector". Aunque identifica dificultades para involucrar a las familias (ocupaciones, falta de implicación), propone la "Escuela de padres" y actividades pedagógicas.</p>	<p>cumplan sus soluciones. Enfoque en la corresponsabilidad y colaboración constante: Aboga por involucrar a las familias "prácticamente en todas las ocasiones". Destaca la corresponsabilidad de los acudientes y el valor de las ideas que las familias aportan. Menciona la figura de los mediadores escolares (estudiantes) como parte de la comunidad.</p>	<p>Todos los clústeres coinciden en la importancia fundamental de la familia en la formación de valores y como un apoyo crucial para la resolución y prevención de conflictos, especialmente en casos de reincidencia o gravedad.</p>
<p>P6: Sugerencias a estudiantes sobre</p>	<p>Consejos detallados para la comunicación</p>	<p>Enfoque en la reconciliación</p>	<p>Énfasis en la actitud y la</p>	<p>Todos los clústeres</p>

Aspecto/Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
resolución de conflictos	efectiva y el compromiso: Sugiere la "regla de oro" (empatía), hablar calmados, respirar, pedir disculpas y asumir un compromiso personal para evitar la repetición. Incluye el autocontrol y la resiliencia.	y el acuerdo: Aconseja hacer las paces, conversar y perdonarse. Incluye establecer acuerdos y reflexionar sobre las implicaciones del comportamiento o negativo.	asertividad: Recomienda saber escuchar, ser empáticos y tener una actitud de apertura y no de juicio. Destaca la importancia de una buena gestión de las emociones y un diálogo respetuoso y asertivo.	priorizan el diálogo y la importancia de mantener la calma y el respeto mutuo como base para la resolución.
P7: Gestión de emociones personales en situaciones de conflicto	Proceso de autorregulación consciente: Implica hacer una pausa, retirarse si es necesario para evitar reacciones emocionales. Describe un proceso de identificación, aceptación y expresión respetuosa de la emoción, y la búsqueda de apoyo.	Reconocimiento de desafíos y búsqueda de apoyo externo: Además de la respiración, un participante reconoce la dificultad para controlar las emociones (llegar a ponerse furioso) y la	Énfasis en la no reacción y la neutralidad: Se centra en la "no reacción", el silencio, la claridad mental y el dominio personal para tener una respuesta clara. Expresamente menciona "no tomar bando".	Todos los clústeres utilizan estrategias de autocontrol como la respiración y el mantenimiento de la calma para gestionar sus propias emociones.

Aspecto/Pregunt a	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Similitudes
		necesidad de pedir ayuda o distrarse con el trabajo.		

De acuerdo con la tabla anterior, se diseñó el siguiente gráfico con el fin de visualizar las categorías que van apareciendo con respecto a la resolución de conflictos en las conversaciones con los docentes:

Figura 27 Categorías en la resolución de conflictos en Rionegro.



Fuente: Realizado con Modelo de lenguaje LLM de acuerdo a las categorías emergentes que surgen de la manera como los docentes resuelven los conflictos en los espacios escolares.

8.4.1 Categorías emergentes de acuerdo con la organización de los participantes por cluster

Clúster 1: Enfoque Formativo Integral y Reparador, este clúster se distingue por una aproximación holística y pedagógica a la resolución de conflictos, que prioriza la identificación de las causas del comportamiento problemático, el diálogo con todas las partes relevantes (estudiante, acudientes, psicoorientador), y la autocrítica del estudiante para construir acciones reparadoras.

Se enfatiza el desarrollo de habilidades socioemocionales profundas como la tolerancia a la frustración, el manejo de emociones, la empatía a través de juegos de roles, y el autocontrol.

La familia se involucra en situaciones graves o repetitivas, reconociendo su papel en la formación de valores y la necesidad de ampliar la visión del conflicto para entender las dinámicas del hogar. La gestión emocional personal se basa en la autorregulación consciente, incluyendo pausas, respiración y la búsqueda de apoyo para evitar reacciones impulsivas.

Clúster 2: Enfoque Normativo y de Conciliación Estructurada, este clúster se caracteriza por una adhesión estricta a las normativas institucionales, como el manual de convivencia, para la determinación de sanciones. Las estrategias para la reincidencia incluyen el diálogo y el compromiso escrito, pudiendo recurrir a medidas disciplinarias como la restricción de privilegios. La prevención de conflictos se aborda a través de actividades estructuradas como la dramatización de escenas de conflicto o el círculo de la palabra para la expresión verbal. En la búsqueda de soluciones, se centra en la conciliación y el diálogo directo, buscando que los estudiantes tomen conciencia de lo correcto e incorrecto y desarrollen empatía básica.

Se reconoce a la familia como la base de la formación y primer entorno protector, involucrándola a través de programas como la escuela de padres, aunque se identifican dificultades para su participación. La gestión emocional personal incluye técnicas de respiración y retiro breve, con un reconocimiento de la dificultad para controlar las emociones y la necesidad de pedir ayuda.

Clúster 3: Enfoque Legal-Institucional y de Corresponsabilidad con Mediación de Pares, este clúster se distingue por un fuerte énfasis en el conducto regular y la remisión a instancias superiores (comité de convivencia) o entidades externas cuando las rutas internas se agotan. Para determinar la sanción, se considera no solo el manual de convivencia, sino también la legislación nacional (ley de convivencia escolar, ley de infancia y adolescencia), la gravedad de la situación y si es repetitiva o casual.

Fomenta la corresponsabilidad constante de las familias, abogando por involucrarlas prácticamente en todas las ocasiones y valorando las ideas que estas aportan. Un elemento distintivo es la intervención de mediadores de paz o mediadores escolares (estudiantes). El educador se posiciona como un mediador neutral que guía a los estudiantes a reconocer sus errores, asumir consecuencias y proponer sus propias soluciones. La gestión emocional personal

se basa en la no reacción, el silencio, la claridad mental y el dominio personal para una respuesta clara y deliberada.

8.4.2 Rol que asume el maestro de Rionegro Antioquia en la resolución de conflictos

De acuerdo con el modelo planteado por Flecha y García (2007) y documentado en el marco teórico de la presente investigación, el rol más utilizado por los maestros de Rionegro en la resolución de conflictos es el Modelo Mediador. Esta deducción surge del análisis de la información suministrada por los docentes de Rionegro durante los grupos focales, sistematizada en la tabla: Transcripción de los grupos focales (ver anexo 7) y analizada a través de la matriz presentada en la tabla 12: Diferencias y similitudes entre Clústeres sobre Estrategias de Resolución de Conflictos en Espacios Escolares, donde al observar las estrategias que usan los docentes, todos relacionan estrategias de resolución de conflictos mediadas por el diálogo, la consciencia emocional, la vinculación de la familia y la aplicación de la normatividad vigente de acuerdo con los estamentos asignados para la resolución de conflictos: familia, profesionales, coordinación, comités, entidades legales según sea la gravedad de la acción.

El Modelo Mediador de Flecha y García (2007) se caracteriza por atender las situaciones conflictivas en cuanto aparecen, hacer uso de un mediador (que puede ser entre iguales) y aplicar la norma a través del diálogo, las respuestas de los docentes de Rionegro en los grupos focales reflejan consistentemente estas prácticas:

Atención a las situaciones en cuanto aparecen y uso del diálogo: Los maestros priorizan el diálogo como la primera y más frecuente estrategia para abordar los comportamientos problemáticos y los conflictos entre estudiantes. Por ejemplo, Lui1530 menciona "Identificación de las causas del comportamiento, luego diálogo con el estudiante, acudientes e incluso con el psico orientador de la institución". Lus7156 señala que lo primero es "escuchar de manera activa a ambos estudiantes para entender sus pensamientos" y "que ellos mismos identifiquen el problema o conflicto, que ambos busquen solución que sea aceptada por los dos y que sea una solución justa y razonable". Nub8754 afirma "Primero el diálogo". Esta búsqueda de comprensión mutua y soluciones conjuntas a través de la conversación es central en el modelo mediador.

Uso de un mediador incluyendo mediación entre iguales: La idea de que los propios estudiantes resuelvan sus diferencias, a menudo con el apoyo de un compañero, es una práctica destacada. Lui1530 indica que le gusta resolver conflictos "con un mediador, que sea otro compañero y que traten de pedir perdón por las cosas que hicieron". Lus7156 también propone la "mediación entre ellos mismos" como una actividad para prevenir futuros conflictos, esto concuerda directamente con el uso de mediadores, incluso "entre iguales".

Aplicación de la norma a través del diálogo: Si bien los maestros mencionan la existencia de un manual de convivencia y la aplicación de sanciones, la forma en que estas normas se implementan a menudo se enmarca en un contexto de diálogo y reflexión. Kat5002 al determinar una sanción prioriza que sea un acto reparador a la víctima, por ello es importante que la víctima tenga voz al establecer la sanción. Los docentes buscan que el estudiante reconozca sus acciones y reflexionar sobre este, con el fin de construir acciones reparadoras. También se les sugiere a los estudiantes que asuman de manera personal un compromiso para evitar la repetición del comportamiento. Esto va más allá de una mera imposición punitiva (Modelo Disciplinar) y se centra en el aprendizaje y la responsabilidad a través del entendimiento y la comunicación.

Aunque hay menciones de medidas más disciplinarias enmarcadas en el modelo disciplinar (como: restringiendo del descanso o remisión a coordinación para faltas graves) y elementos que se acercan al Modelo Comunitario (como actividades de prevención que fomentan la empatía y autocontrol, y una fuerte implicación de la familia en la formación de valores y prevención de conflictos), la preponderancia de las respuestas de los maestros se inclina hacia la gestión activa de los conflictos cuando ocurren, mediante la facilitación del diálogo y la búsqueda de soluciones consensuadas entre las partes involucradas, características centrales del Modelo Mediador.

Los docentes de Rionegro abordan la resolución de conflictos escolares mediante un enfoque integral que incorpora el desarrollo de habilidades socioemocionales, la mediación, la implicación familiar y una perspectiva pedagógica de aprendizaje, elementos que encuentran resonancia en diversas teorías y estudios documentados por expertos en el campo.

A continuación, se relaciona la manera en que los docentes de Rionegro resuelven los conflictos con los autores que han documentado el tema, una de las tendencias en los hallazgos es el afianzamiento de habilidades socioemocionales y regulación emocional, los maestros de Rionegro buscan que los estudiantes aprendan a tolerar la frustración, a manejar y gestionar sus emociones y a tener autocontrol y resiliencia. También promueven la empatía a través de actividades como juegos de roles donde se ponen tanto en el lugar de la víctima como del victimario. Estas prácticas se alinean directamente con la definición de regulación emocional de Bonilla et al. (2020), que describe este proceso como la habilidad de las personas para manejar y comprender sus emociones, saber qué sienten, cuándo y cómo lo sienten facilitará la resolución de conflictos, considerándola indispensable para la adaptación social y la salud mental.

La conciencia emocional, según Merchán-Gavilánez et al. (2019), ayuda a entender lo que realmente molesta a otras personas, a entenderse a uno mismo y a comunicar de forma clara y eficaz, lo que conduce a relaciones armónicas, respetuosas, justas. Esto se refleja en la práctica de los docentes de Rionegro al guiar a los estudiantes a tomar conciencia de lo que está afectando a los demás y la toma de conciencia si el acto de agresividad le pasara a sí mismos.

Además, los propios maestros de Rionegro gestionan sus emociones procurando hacer una pausa, tomar un respiro y si es necesario retirarse hasta cuando esté calmada, e identificar cómo me siento en ese momento, seguidamente acepto la emoción. Esta autorregulación es fundamental, y Bisquerra y Perez (2007) enfatizan la importancia de formar profesores emocionalmente competentes que sepan diagnosticar y autorregular sus emociones. El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990/), que es el que direcciona la investigación, también aborda la habilidad de regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

El Maestro como mediador y el diálogo: La estrategia más fundamental para los docentes de Rionegro es el diálogo. Inician preguntando a ambas partes que sucedió, luego indagan cuáles son las consecuencias de sus acciones e invitan a sus estudiantes a proponer ideas o acciones para corregir su conflicto. También enfatizan la escucha activa para comprender las perspectivas y que los estudiantes busquen solución que sea aceptada por los involucrados para que sea una solución justa y razonable promoviendo y aplicando la mediación entre pares.

Este rol del docente como mediador escolar es crucial, Merchán-Gavilánez et al. (2019) definen al mediador con creatividad, negociación cooperativa, motivación, capacidad de conducir el conflicto hacia la serenidad, la armonía, la empatía, autoevaluación de los comportamientos y actitudes. Torrego et al. (2006) subraya que el mediador debe escuchar a cada una de las partes sin hacer juicios de valor y que su función no es de consejero sino de posibilitador de diálogo y negociación, lo que coincide con lo que expresan los docentes a la hora de resolver conflictos en la escuela.

La mediación es un proceso cooperativo de resolución de conflictos donde las soluciones nunca podrán ser impuestas, como lo señalan Martínez-Ibáñez (2018) y Torrego-Seijo et al. (2022). El énfasis de los docentes de Rionegro en que la sanción sea un acto reparador a la víctima dándole voz al determinar la sanción, también se alinea con la perspectiva transformativa de la mediación de Bonilla et al. (2020), que la ve como una oportunidad de crecimiento y de transformación moral.

Los docentes de Rionegro involucran a las familias en situaciones graves (tipo 2 o 3 de acuerdo a la legislación colombiana) o cuando los comportamientos son repetitivos y sistemáticos. Destacan que la familia es la base de la formación en valores y respeto y que la formación es compartida entre la escuela y el hogar, reconocen que los comportamientos escolares pueden ser una respuesta a situaciones presentadas en el hogar, lo que amplía la visión del conflicto. Esta perspectiva es compartida por Shapiro (2008), quien afirma que la familia y la escuela adquieren la responsabilidad de educar en las emociones para la prevención y el manejo de los conflictos que se presentan en el aula. La importancia de la participación familiar en la educación emocional y en la resolución de conflictos es un tema recurrente en la literatura, por lo que se sugiere la implementación de escuela de padres como mecanismo para involucrar a las familias en actividades pedagógicas y de resolución de conflictos refuerza este compromiso compartido.

Los maestros de Rionegro guían a los estudiantes a reconocer sus acciones, reflexionar sobre este, con el fin de construir acciones reparadoras y a recordar que de los errores se aprende lo que permite deducir una concepción del conflicto como oportunidad de aprendizaje. Esta visión transformadora del conflicto es apoyada por Shapiro (2008), quien

sostiene que el conflicto es una posibilidad de generar reflexiones en los estudiantes desde sus acciones. De manera similar, Bernal-Martínez y Saker-García (2013) afirman que el conflicto constituye una oportunidad para generar diferentes aprendizajes y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras. Esto se alinea con el modelo comunitario de resolución de conflictos de Flecha y García (2007), que previene la situación de conflicto, usa el diálogo en todo el proceso normativo a través de la participación y ligado al aprendizaje.

En síntesis, los docentes de Rionegro aplican un enfoque de resolución de conflictos Mediador que es coherente con teorías contemporáneas sobre inteligencia emocional, mediación escolar y la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia, buscando no solo resolver las situaciones inmediatas sino también fomentar habilidades duraderas en los estudiantes para su desarrollo personal y social.

9. Conclusiones

A partir del trayecto recorrido en la presente investigación, se pueden contemplar varias conclusiones clave relacionadas con el rol de los maestros y su inteligencia emocional frente a los conflictos en las instituciones educativas del municipio de Rionegro, Antioquia:

Enfoque y Metodología de la Investigación: La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo-comprensivo y un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo). Este enfoque permitió una comprensión profunda de la realidad de los comportamientos de los docentes en la resolución de conflictos y los significados de sus acciones en sociedad, facilitando el establecimiento de vínculos entre el rol del maestro, su inteligencia emocional y las situaciones de conflicto.

Se emplearon tres instrumentos principales: el test de Inteligencia Emocional MSCEIT, una lista de chequeo a través de un formulario de Google para caracterizar los conflictos que se presentan en Rionegro Antioquia, y grupos focales para explorar los roles y estrategias que los maestros ponen en práctica durante la resolución de conflictos en los espacios escolares. La integración y discusión conjunta de los datos cuantitativos y cualitativos enriqueció la comprensión del contexto estudiado.

9.1 Inteligencia Emocional de los Maestros:

El MSCEIT fue el test utilizado para medir la inteligencia emocional, entendiéndola como una capacidad para resolver problemas emocionales evaluando cuatro áreas principales: Percepción, Facilitación, Comprensión y Manejo emocional. La versión española del MSCEIT utilizada se considera altamente fiable.

Los resultados del MSCEIT agruparon a los docentes en tres clústeres. El Clúster 3 (84.6% de la población) mostró una Inteligencia Emocional en el rango cualitativo de Muy competente, indicando que esta área es un punto fuerte para la mayoría de los docentes de Rionegro. Sin embargo, los Clústeres 1 y 2 (cada uno con el 7.7% de la población) se ubicaron por debajo del promedio, en el rango cualitativo de Puede mejorar, lo que indica que se puede emprender un plan de trabajo de fortalecimiento en inteligencia emocional que favorezca los procesos educativos en Rionegro.

La identificación de un potencial docente sólido, que la mayoría de los maestros de Rionegro demuestren una IE "Muy competente" es un hallazgo clave. Esto sugiere que existe un capital humano considerable con habilidades emocionales fuertes que pueden ser aprovechadas para mejorar la convivencia escolar y la mediación de conflictos. Esta fortaleza inherente de los docentes puede servir como base para programas de formación y desarrollo.

La agrupación de los docentes que participaron en la muestra permite ver la necesidad de intervenciones focalizadas y personalizadas, aunque la mayoría es competente, la existencia de los Clústeres 1 y 2 en el rango "Puede mejorar" resalta la importancia de diseñar e implementar programas de desarrollo profesional específicos en inteligencia emocional dirigidos a estos grupos. Esto va más allá de un enfoque general y permite optimizar los recursos, concentrándose en quienes más pueden beneficiarse de un fortalecimiento en esta área. Esto es crucial para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los profesores con niveles intermedios de IE podrían mejorar la calidad educativa al fortalecer su control emocional.

La investigación señala explícitamente un vacío en la literatura colombiana en cuanto a la relación entre las habilidades emocionales de los maestros, la mediación de conflictos y la prevención y mitigación de enfermedades relacionadas con la salud mental de los docentes. Al describir la inteligencia emocional de los maestros en Rionegro, estos resultados del MSCEIT

proporcionan una radiografía esencial que comienza a llenar este vacío, conectando la IE de los maestros con su capacidad para mediar y, en última instancia, con su propio bienestar y así contribuir al vacío de la literatura colombiana.

Ni el sexo ni la edad influyeron significativamente en la forma del agrupamiento de la inteligencia emocional de los docentes. De acuerdo a los resultados la población encuestada se considera homogénea para las variables analizadas, sin embargo, la dispersión de algunos maestros en los clústeres 1 y 2 permite idear un trabajo individualizado para mejorar las habilidades de los maestros de acuerdo a las necesidades que presentan estos grupos en particular.

9.2 Tipos de Conflictos en las Instituciones Educativas:

Los docentes identificaron una amplia gama de situaciones conflictivas, destacando las siguientes como las más frecuentes: Agresiones verbales: Burlarse de un compañero (72%) e insultos (70.1%). Otros incluyen comentarios despectivos, rumores, acusaciones falsas y exclusión. Agresiones físicas: El trato brusco (87.9%) y los golpes entre estudiantes (70.1%) son los más prevalentes. También se identificó el juego de contacto físico (62.6%) y, en menor medida, agresiones físicas leves para ridiculizar.

Un hallazgo particular fue la ocurrencia de golpes entre estudiantes y maestros (4.7%). En conductas emocionales: La poca tolerancia a la frustración (82.2%) y la actitud desafiante (77.6%) son las que más generan conflictos. La falta de interés en actividades y las pataletas también son comunes. Conductas antisociales: El consumo de drogas (49.5%) y el robo (45.8%) son relevantes. La discriminación y el hurto de loncheras también son frecuentes. Otras conductas disruptivas: Las notas escritas agresivas (54.2%) y el acoso a través de redes sociales y medios digitales (47.7%) son altamente mencionadas.

En general el estudio identificó una amplia gama de situaciones conflictivas, desde las más comunes y cotidianas hasta problemas más complejos y graves. Esto demuestra que el conflicto es un componente inherente y constante en las relaciones escolares tal como lo sustentan Díaz Jiménez (2021) Garza De La Vega (2019) Bonilla-Sánchez et al. (2020) Shapiro (2008).

Dentro de los hallazgos se documentan nuevas formas de conflicto (Digitales), las notas escritas agresivas entre compañeros (54.2%) y el acoso a través de las redes sociales y medios digitales (47.7%) son altamente mencionadas, evidenciando la influencia de la era digital en los conflictos escolares, idea que sustenta Úsuga et al. (2023). Otros aportes de los docentes incluyen videos de TikTok para ridiculizar y amenazas relacionadas con la venta o alquiler de vapeadores.

Vínculo con problemáticas sociales y la salud mental post-pandemia, la recurrencia de estas conductas se relaciona con los efectos prolongados de la pandemia de COVID-19, que transformó las dinámicas relacionales y generó una carencia de habilidades socioemocionales. El aumento de la intolerancia y las situaciones de conflicto post-confinamiento subraya la necesidad de fortalecer las habilidades emocionales en los maestros para que puedan guiar a los estudiantes. La realidad familiar (ej. aumento de violencia intrafamiliar durante la pandemia) se refleja directamente en la convivencia escolar.

Necesidad de fortalecimiento socioemocional y mediación, la identificación de la poca tolerancia a la frustración y la actitud desafiante como principales conflictos emocionales subraya la urgencia de fomentar la conciencia emocional y la autorregulación en los estudiantes y docentes. Los datos sugieren que la gestión emocional es un componente transversal y esencial para la mejora del clima escolar

En síntesis, los tipos de conflictos que los maestros de Rionegro identifican son un reflejo de desafíos emocionales, sociales y conductuales que requieren un enfoque integral y proactivo en la educación. La información recabada no solo describe la realidad, sino que también subraya la urgencia de fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes y los estudiantes, y de consolidar el rol del maestro como mediador, lo cual es fundamental para el bienestar de la comunidad educativa y el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

9.3 Roles y Estrategias del Maestro en la Resolución de Conflictos:

El Modelo Mediador (propuesto por Flecha y García, 2007) es el rol más utilizado por los maestros de Rionegro en la resolución de conflictos. Esto se evidencia en su priorización del diálogo como primera estrategia para abordar los problemas. Los maestros buscan escuchar activamente a ambas partes para entender sus pensamientos y que los estudiantes propongan sus propias soluciones justas y razonables. Se promueve la mediación, incluso entre pares, como una forma de fomentar la responsabilidad.

La aplicación de la norma se enmarca en un contexto de diálogo y reflexión, buscando que la sanción sea un acto reparador donde la víctima tenga voz y que el estudiante reconozca y reflexione sobre sus acciones. Para prevenir conflictos, se proponen actividades que fomentan la empatía, el autocontrol, la mediación, los talleres de resolución de conflictos y el juego de roles.

Involucrar a las familias: Las familias son involucradas en la resolución de conflictos graves o persistentes (tipo 2 o 3) y cuando los comportamientos son repetitivos o tienen una afectación física o emocional relevante. Los docentes consideran que la familia es la base de la formación en valores y su apoyo es fundamental para la resolución y prevención, aunque reconocen dificultades para involucrarlas debido a ocupaciones o falta de compromiso.

Gestión emocional del educador: Los maestros emplean estrategias como pausar, respirar, retirarse temporalmente para calmarse y evitar reacciones impulsivas. También aplican escucha activa, empatía y comunicación asertiva. Algunos reconocen dificultades en controlar su enojo o frustración, pero buscan calmarse y reorientar la situación, así como la necesidad de pedir ayuda.

Bonilla, Armadans y Anguera (2020), consideran que las emociones son un factor determinante en el surgimiento de conflictos entre personas y estas están directamente relacionados con la selección de estrategias de afrontamiento que hacen las personas para regular estas situaciones con el fortalecimiento de estos tres elementos: mediación de conflictos, regulación emocional y estrategias de afrontamiento. Estos autores sostienen además que, los docentes que presentan altas habilidades emocionales y conocimiento de estrategias para mediar los conflictos generados en el aula son capaces de ejercer una mejor gestión tanto de las tareas docentes que les corresponden como de establecer un vínculo emocional mediante un clima educativo nutritivo y productivo para sus estudiantes. De manera que se sugiere:

Fortalecer la Inteligencia Emocional de los Docentes: Aunque la mayoría de los docentes muestran una inteligencia emocional Muy competente, una parte (15.4% de la población encuestada, dividida en dos clústeres de 7.7% cada uno) se encuentra en un rango de Puede mejorar. Por lo tanto, se puede pensar en diseñar e implementar programas de desarrollo profesional específicos en inteligencia emocional dirigidos a los docentes que podrían beneficiarse de una mejora en esta área. Estos programas deberían enfocarse en las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (Percepción, Facilitación, Comprensión y Manejo emocional),

utilizando técnicas de autorregulación emocional que algunos docentes ya emplean, como las pausas, la respiración y el retiro del aula de manera temporal para calmarse. Se debe fomentar la autoconciencia y la expresión respetuosa de las emociones, así como el reconocimiento de la necesidad de pedir ayuda.

La investigación destaca que los maestros de Rionegro son mayoritariamente competentes en inteligencia emocional y adoptan predominantemente un rol mediador para abordar los diversos y frecuentes conflictos escolares. Además, se destaca la importancia del diálogo, la mediación entre pares, la reflexión sobre las consecuencias y la participación de las familias, aunque se reconocen desafíos en esta última.

10. Recomendaciones

A partir de la información recolectada y analizada en esta investigación realizada en Rionegro, se pueden extraer varias recomendaciones clave para fortalecer el manejo de conflictos y la inteligencia emocional en las instituciones educativas.

Optimizar el modelo mediador en la resolución de conflictos: El estudio confirma que el Modelo Mediador es el rol más utilizado por los maestros de Rionegro, priorizando el diálogo, la escucha activa y la búsqueda de soluciones consensuadas. Se sugiere potenciar las habilidades de mediación de los docentes, ofreciendo capacitaciones avanzadas en técnicas de diálogo, negociación y resolución colaborativa de conflictos. Promover la mediación entre pares como una herramienta efectiva para que los propios estudiantes resuelvan sus diferencias y asuman responsabilidades, así como subrayar que la sanción, debe tener un carácter reparador y formativo permitiendo la voz de la víctima.

Desarrollar programas de prevención de conflictos dirigidos a estudiantes: Los docentes ya proponen diversas actividades preventivas. La variedad y frecuencia de conflictos identificados (agresiones verbales, físicas, conductas emocionales y antisociales) apuntan a la necesidad de un enfoque proactivo, por lo tanto se sugiere el Diseño de un currículo o serie de talleres escolares estructurados y continuos para la prevención de conflictos, que incorpore las estrategias sugeridas por los docentes, tales como: Actividades que fomenten la empatía y el autocontrol (juegos de roles, reflexión sobre el impacto de las acciones), talleres de resolución de

conflictos y manejo de emociones, juegos de contacto supervisados y actividades lúdicas que ayuden a manejar la frustración y la gestión emocional, fomentar el círculo de la palabra y la dramatización de situaciones conflictivas para practicar soluciones, fortalecer la participación y el compromiso de las familias.

La investigación resalta la importancia fundamental de las familias en la formación de valores y en la resolución y prevención de conflictos; sin embargo, también se reconoce la dificultad para involucrarlas debido a ocupaciones o falta de compromiso, por lo que, se recomienda implementar estrategias innovadoras para la vinculación familiar, tales como: Escuelas de padres con horarios flexibles o modalidades virtuales que aborden la formación en valores, el manejo de conflictos específicos (ej. consumo de drogas, acoso digital) y la corresponsabilidad en el proceso educativo, promover una comunicación fluida y preventiva con las familias, no solo cuando surgen problemas graves o repetitivos, sensibilizar a las familias sobre su rol como base de la formación integral de los menores y la necesidad de tomar acciones, incluso buscando ayuda externa cuando los comportamientos problemáticos provengan del hogar o de dificultades en el control de impulsos, abordar conflictos específicos con intervenciones dirigidas.

El estudio detalla las situaciones conflictivas más frecuentes, como las agresiones verbales (burlas, insultos), físicas (trato brusco, golpes) y conductas emocionales (poca tolerancia a la frustración, actitud desafiante). El consumo de drogas, el robo, el acoso digital y las notas agresivas también son preocupantes, por lo que se recomienda desarrollar protocolos de intervención y programas de sensibilización específicos para cada tipo de conflicto recurrente, esto podría incluir: Campañas contra el acoso y la agresión verbal, programas de manejo de la ira y la frustración, educación sobre los riesgos del consumo de drogas y el acoso digital, con la colaboración de profesionales de la salud y la seguridad si es necesario, reforzar las normas de convivencia y sus consecuencias de manera clara y formativa.

Fomentar el intercambio de buenas prácticas entre docentes: Los datos recolectados en la investigación muestra una población docente experimentada y con una inteligencia emocional mayoritariamente competente, lo que indica un vasto conocimiento práctico, por lo que se sugiere crear espacios formales e informales para el intercambio de experiencias y buenas

prácticas entre los maestros de Rionegro. Esto podría realizarse a través de talleres, comunidades de aprendizaje, o mentorías donde los docentes compartan sus estrategias exitosas para gestionar emociones y resolver conflictos, enriqueciendo el enfoque pedagógico colectivo.

Referencias

- Abasco-Soto, E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere* 24, 37-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240004/35663240004.pdf>
- Acevedo, S., Medina, L., & Ramírez, V. (2019). *Rol del maestro en la mediación del conflicto escolar desde la implementación de estrategias psicopedagógicas para la convivencia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Acosta, R. A. (2017). La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas y educativas. *Analecta política*, 357-374. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/1315>
- Adasme, S., Chavez, D., & Gonzalez, M. L. (2004). *El rol del profesor como mediador frente a las situaciones de conflicto en el aula del 2o ciclo de enseñanza general básica*. Chile: Universidad académica de humanismo cristiano.
- Alzate-Henao, G. P., Pineda-Ruiz, J. A., & Lopera-Márquez, J. L. (2020). Emociones, conflicto y educación: Bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 329–351. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10477>
- Berceanu, A. I., Papasteri, C., Sofonea, A., Boldasu, R., Niță, D., Poalelungi, C., Froemke, R., & Carcea, I. (2024). *Oxytocin predicts positive affect gains in a role-play interaction*. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1258254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1258254>.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-I: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, 124-131. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>.
- Becker, E. S, Goetz, T., Morger, V, a Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—an experience sampling analysis. *Teach. Teach. Educ.* 43, 15–26. doi: 10.1016/j.tate.2014.05.002.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Torrado Duarte, O. E., & Vargas Beltrán, C. G. (2016). *Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia*. *Sophia*, 12(2), 173–186. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.233>
- Bernal-Martínez, M. y Saker-García, J. (2013). *La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito d Barranquilla*. *Ciencia ingeniería y educación científica*, 179-193. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/6504>
- Bisquerra, R. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. *Universo de emociones*. Zaragoza: UNE union de editoriales universidades españolas.
- Bisquerra, R y Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación siglo XXI*, 61-82. DOI 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra, R y López-Casaá. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Zaragoza: El ateneo.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 7-43.
- Bonilla, P. R., Armadans, I., y Anguera, T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the educational field. *Frontiers in education*, Pág. 1-13.

- Bradberry, T., y Greaves, J. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Calderon-Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios vol. 17, núm. 43*, 345-366.
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana.
- Calderón, S. F., Santana, J. A., Riveros Munévar, F., & Borbón, J. C. (2019). *Análisis psicométrico del cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.12>
- Cardona, A. R. (2024). El conflicto escolar: Una perspectiva desde la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 91–106. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a5>
- Cartilloveitia, A. (2017). Las Destrezas de Comunicación del Director Escolar y el Manejo de Conflicto en Puerto Rico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 113-128 <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>.
- Castilla-Gutierrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166-179.
- Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M., & Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Universidad de la Serena Chile*, 50-59.
- Damasio, A. (2010). *El cerebro creó al hombre*. Barcelona, Ediciones destino.
- Delfín-Ruíz, C., Cano-Guzmán, R., & Peña-Valencia, E. J. (2020). Funcionalidad familiar como política de asistencia social en México. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(2), 43-55 <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32421>.

- Delors, J. (1996). *“Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.* Madrid España: Santillana/UNESCO.
- De Souza, L. (2008). *Competencias emocionales y resolución de conflictos.* Universidad autónoma.
- Díaz Jimenez, P. (2021). *El papel de la inteligencia emocional en la interacción docente alumno y el manejo de los conflictos en el aula.* Inclusión.
- Escalante-Rodríguez, G. (2019). *El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar.* El cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana. 34(215), 99-109.
- Esteban, A. N. P., Contreras, C. C. T., Rodríguez, S. P. O., Aldana, M. S. C., Bueno, L. M. D., & Silva, B. A. D. (2020). *Bullying in adolescents: Role, type of violence and determinants.* Revista da Escola de Enfermagem da USP, 54, Article e03625. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019026003625>.
- Facultad de Psicología. (28 de noviembre de 2021). *Inteligencia Emocional.* Recuperado de Inteligencia Emocional: <https://emotional.intelligence.uma.es/master.htm>.
- Fernández Berrocal, P., y Desiree., R. A. (2008). *La inteligencia Emocional en la educación.* Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 421-436. <https://doi.org/10.25115/EJREP.V6I15.1289>
- Fernández- Abascal, E. (2001). *Procesos psicológicos.* Madrid: Ediciones Pirámide. P. 3-280.
- Fierro-Evans, C., y Carvajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: una revisión del concepto.* Spicoperspectivas. Individuo y sociedad. 1-19.
- Foro Mundial sobre la educación. (2015). *Educación 2030 declaración de Incheon.* Incheon.
- Flecha R. García, C (2007). *Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje.* Idea La Mancha. Revista de Educación. 7. 72-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506069>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

- Fuentealba-Jara, R., & Imbarack-Dagachb, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015> .
- Gallego Gil, D., y Valdivia Guzmán, J. (2007) *¿Aulas conflictivas?: la opinión del profesorado*. Dykinson, 2008. 305 p.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Galves-Sobral, A. (2011). *Bullying el fenomeno de acoso escolar en Guatemala: Resultados de una muestra nacional de sexto grado de nivel primario*. Guatemala: DIGEDUCA.
- García-Cabrero, B. (2018). *Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”:* aproximaciones a su evaluación. *Revista digital universitaria*, 19(6), 1-17. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García-Ontiveros Cuellar, M., Arbulo Rufrancos, B., Mallo Caño, M., Mayoral Aragón, M., García Ramírez, M., Muriel Hermosilla, A., Holguera Ortiz, S., Martín Ruiz, J., Delgado Fernández, T., Sanz Sebastián, S., Ureña Morena, M. A., Valencia Agudo, F., Parages Martínez, A., & Duque Colino, F. (2020). *Intervención en la crisis COVID-19 del equipo de Psicología Clínica de la Interconsulta del IPS Gregorio Marañón*. *Clínica Contemporánea*, 11(3), Artículo e22, 1-13. <https://doi.org/10.5093/cc2020a17>
- García Andrade, A. (2019). *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia*. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/sm/2019v34n96/Garcia>
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Garza De La Vega, D. (2019). *Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México*. *Justicia*, <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>, Pág. 35-48.
- Godoy Rojas, I. A., & Sánchez Moreno, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 23(2), 254-267. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Vergara Editor.

Goleman, D., y Peter, S. (2016). *Triple Focus*. Ediciones B.

González Hermosell, J. d., Martín López, E., y León del Barco, B. (2010). *La Inteligencia emocional y su practica educativa con alumnos del 1° de educación*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 71-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328035.pdf>

González, R. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase*. Biblioteca digital CEDED.

González-Calderón, M. H. (2018). *Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. El Cotidiano*, (208), 67-78. Recuperado de <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-208-la-educacion-hoy-una-vision-institucional/educar-para-la-paz-una-tarea-de-todos-mediacion-escolar>

Gower, J.C. 1971. A General coefficient of similarity and some of its properties. *Biometrics* 27(4): 857-871. DOI 10.2307/2528823

Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). *Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela*. Praxis & Saber, 167-192. DOI 10.19053/22160159.v10.N25.2019.9819

Hakvoort, I., Larsson, K., y Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Routledge Taylor & Francis Group*, Pág. 37–51. DOI 10.1080/00313831.2018.1484800.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475> (ResearchGate)

- Jaramillo-Restrepo, S. M., & López-Arboleda, G. M. (2021). La formación del maestro en competencias emocionales: Una revisión del tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia. En R. E. Quiroz-Posada & J. C. Echeverri-Álvarez (Eds.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 85-98). Aula Abierta.
- Jiao, H., et al. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.6130>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En B. J. McKeachie (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 249-286). Academic Press.
- Kasuga, L., Gutiérrez, C., & Muñoz, J. (2004). *Aprendizaje acelerado: Estrategias para la potenciación del aprendizaje*. Grupo Editorial Tomo.
- Manassero, M. A. (2013). Emociones: del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero & J. A. Cárdenas (Eds.), *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (Vol. I, pp. 3-18). Badajoz, España: DEPROFE-UEX.
- Machado-Sánchez, H., Mora i-Sánchez, E., Barbosa, M. A., Carvalho, H., & Celso-Porto, C. (2019). Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(11), 4111-4122.
- Marengo-Escuderos, A. D., & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología: Avances de la Disciplina*, (número que corresponda), 91-100.
- Marisa-Salanova, R.-G., Martínez, I., Eva-Cifre, S. L., & García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Universitat Jaume.
- Martínez-Otero, V. (2007). La inteligencia emocional y la educación afectiva. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 55-70.

- Martínez, J. (2016). *La gestión emocional del profesorado como elemento de prevención de conflictos en el aula: Un estudio de caso*. Universidad Internacional de La Rioja. (Tesis doctoral publicada; revisa si hay DOI o URL institucional para completarla.)
- Marín, D. (2014). Las emociones como competencias para la vida. *Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 34-45.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems. (Instrumento estandarizado, referencia de manual técnico.)
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M. I., & Fajardo-Bullón, F. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Montes-Berges, B., & Augusto, J.-M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support, and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>
- Monjas, M. I., & González, B. (2000). *La competencia social: Intervención preventiva en la escuela*. CEPE Editorial.
- Mora, A., & Ramírez, A. (2020). La educación emocional como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista Educación y Ciudad*, (38), 79-94. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>

- Morales, F., & Ramírez, M. (2019). La influencia de la inteligencia emocional en el desempeño docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 45-59.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01>
- Moreno, J. M., & Ramírez, J. (2018). Competencias emocionales del profesorado: revisión y propuestas para la formación inicial. *Revista Fuentes*, 20(2), 95-109.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.07>
- Muñoz, A., & Garay, C. (2020). El desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 87–112.
- Naranjo, M. (2009). La educación emocional: una respuesta a los retos de la sociedad actual. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-27.
<https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9486>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Emotional and social intelligence in adolescents: Relations with academic achievement and behavior problems. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 431–454. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15018>
- Nellis, M. (2019). Teacher stress and emotional intelligence: A comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 945–958. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Neto, F., & Furnham, A. (2013). Emotional intelligence and academic achievement: Meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 291–296.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.019>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey on social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

- Oliva, A., Antolín, L., & López, A. M. (2012). Desarrollo positivo adolescente y los activos del desarrollo: un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 237–250. <https://doi.org/10.1174/021347412800337906>
- Oliveira, M., Pires, T., & Torrente, M. (2022). Solidarity, militancy and mental health in times of pandemic. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 26, e220124. <https://doi.org/10.1590/interface.220124>
- Otálvaro Mejía, D. (2019). *Informe de salud mental y bienestar laboral en Rionegro*. Alcaldía de Rionegro.
- Otero, M. R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 25–53.
- Palacios-Nava, M. E., & Montes de Oca, V. (2017). Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios. *Ciencia & Trabajo*, 19(58). <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100049>
- Paladino, C. (2014). *Conflictos en el aula: perspectivas y voces docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/ereader/bibliotecaupb/101967>
- Pajarito Santana, S. I. (2016). *Reconocimiento de las emociones que se manifiestan en situaciones de agresión escolar en la básica primaria de una institución educativa distrital* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20423>
- Peña Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400–420.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC.

- Pinto-Archundio, R. (2016). La importancia de promover los valores en el hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12(6), 271–283. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.18.rp>
- Prata, D., Fonseca, S., & Ramos, A. (2025). Psychological and hormonal effects of socio-emotional learning in adolescents: A randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04893-x>
- Ramos, J. (2021). *Historias de vida de la pandemia*. Dykinson. <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/lc/bibliotecaupb/titulos/196619>
- Rayany, K., Morales, R., Dalagasperina, P., Ornellas, D., & Esteil, A. (2022). Revisão sistemática internacional sobre agravos à saúde mental de professores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(3), 1–15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11485>
- Reeve, J. M. (2005). *Comprender la motivación y la emoción*. John Wiley & Sons Inc.
- República de Colombia. (2024, 19 de julio). *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*. *Diario Oficial*, No. 52.822. Disponible en Suin-Juriscol.
- Rodríguez, A. (2015). *Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria: una experiencia desde el contexto de aula* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2000>
- Rojas-Estapé, M. (2022). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Planeta Colombiana.
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 39–60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601503.pdf>
- Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Publisher's Cataloging-in-Publication.

- Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañez Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455–474.
- Sánchez Riesgo, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5–27.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Santos Guerra, M. A. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 71–94). Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Santos, M. (2010). Envejecer en la enseñanza. En F. López (Dir.), *La salud física y emocional del profesorado* (pp. 55–62). Barcelona: Graó.
- Shapiro, L. (2008). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Salavera, C., & Usán, P. (2019). Exploración de la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de la escala EIS de inteligencia emocional. *Revista CES Psicología*, 12(3), 50–66.
- Salazar Gómez, N. J., Mosquera Albornoz, D. R., & Sánchez Solano, M. C. (2020). La inteligencia emocional: un camino para la resolución de conflictos en Instituciones Educativas Rurales, Rionegro, Colombia. *Delectus*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.52>
- Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97–121. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/385>

- Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Publisher's Cataloging-in-Publication.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización en técnicas verbales: el cuestionario desiderativo. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 296–331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565210>
- Taibolatov, K. M., Pfyfer, N. E., Burdina, E. I., Kudysheva, A. A., & Bolatov, A. K. (2024). The role of emotional intelligence on academic motivation of schoolchildren. *Frontiers in Education*, 9, <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1265946>
- Tezanos, J. F. (2022). *Cambios sociales en tiempos de pandemia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Titistar-Cruz, E., Matabanchoy-Salzar, J., & Ruiz-Bravo, O. (2022). Dos enfoques de salud mental en docentes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 183–202. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.10>
- Thomas, K., & Kilmann, R. (s.f.). *Human development solutions*. Recuperado de https://www.humandevelopmentsolutions.com/views/archives/pdf/TKI_SAMPLE.pdf
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación del conflicto en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.
- Torrego, J. C., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández Funes, J., Gil, M., & Romero, R. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Ugarte, D., & Tobón, M. C. (1986). La familia y la comunidad. *Revista Acción Crítica*, 1–8. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/138199566/fam-y-comun>.

UNICEF. (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

Úsuga-Jerez, A. J., Lemos Ramírez, N. V., Gómez Camargo, M. F., & Adarme López, E. M. (2023). Ciberbullying durante la pandemia por COVID-19: un estudio en adolescentes de Santander, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *19*(1), 95–108.
<https://doi.org/10.15332/22563067.9169>

Valente, S., Laurencó, A., Alvez, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). Intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 18–31. DOI <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>

Vásquez de la Hoz, F. J. (2009). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela. *Psicogente*, *12*(22), 422–432. Recuperado de:
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/76ee7b2c-1d3b-4a26-8773-69ee9265716c/content>

Velandia, P. (2014). La salud mental docente como enfermedad profesional. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. <https://ilae.edu.co/ilae-laravel/public/index.php/files/book-pdf/20140724132148313892066.pdf>

Venavides, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu: Revista de Estudiantes de Psicología de la Universidad de Costa Rica*, *14*(1), 25–53.

White, G. (1993). *Emotion inside out: The anthropology of affect*. New York: Guilford Press.

Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, *35*(2), 151–175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>