



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**



**Doctorado en Educación
Línea de Investigación Cultura, Educación y Desarrollo Infantil**

**DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
DIRIGIDA AL MANEJO DE LOS CONFLICTOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Rubio, Abril 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación
Línea de Investigación Cultura, Educación y Desarrollo Infantil



DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
DIRIGIDA AL MANEJO DE LOS CONFLICTOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctor en Educación

Autora: Karen Julieth Macias Navarro

Tutora: Dra. Jakelin Calderón

Rubio, Abril 2026

Dedicatoria

Dedico este trabajo final a mi esposo y mis hijos, por ser mi mayor motivación aún en las peores circunstancias, mostrándome el camino a seguir sin dudar jamás de mis capacidades. Espero que se sientan orgullosos de mí y sientan como yo, la satisfacción de esta meta profesional alcanzada.

Karen Julieth Macias Navarro

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios por su misericordia, por la bendición de la vida, la salud y la oportunidad de estudiar para superarme en el campo profesional.

A mis padres por su esfuerzo y su sacrificio, por formarme en valores como la perseverancia, que hoy más que nunca he tenido que poner a prueba.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como al Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, por todos los servicios prestados, por la formación recibida, por su calidad y prestigio en el ámbito académico y profesional.

Especialmente a mi Tutora la PhD. Jakelin Calderón, por su paciencia, su dedicación y su guía para elaborar este Trabajo Especial de Grado. Sin su apoyo, esto no habría sido posible.

A los Directivos, colegas y compañeros de la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander, por su colaboración y buena disposición.

A todas las personas que directa o indirectamente me prestaron su apoyo y colaboración prestada a lo largo de este trabajo.

A todos, muchas gracias y que Dios los bendiga.
Karen Julieth Macias Navarro



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

ACTA

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: JAKELIN CALDERÓN(TUTOR), BRENDA FLÓREZ, JOSÉ RECERRA, AURA BASTIDAS Y MARÍA LOURDES RINCÓN, Cédulas de Identidad Números V.-14984157, V.-14217984, V.-9464105, V.-11791835 V.-5642915, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DIRIGIDA AL MANEJO DE LOS CONFLICTOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO", presentado por la participante MACÍAS NAVARRO KAREN JULIETH, cédula de ciudadanía N° CC.-37440414/ cédula de extranjería CE.- 84605517 pasaporte N° P.- BF148538, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.


DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.L.N° V.- 14984157
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. ISLETTA FLÓREZ
C.L.N° V.- 14217984
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. JOSÉ BEVERRA
C.L.N° V.- 9464105
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. AURA BASTIDAS
C.L.N° V.- 11791835
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. MARÍA LOURDES RINCÓN
C.L.N° V.- 5642915
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA



Índice de Contenido

	Pp.
Aceptación del Tutor.....	v
Tabla de Contenido.....	Vii
Lista de Tablas.....	Vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	9
SECCIÓN	
I. EL PROBLEMA	
Descripción del Problema	10
Objetivos del estudio.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Justificación.....	18
II. MARCO TEORICO	
Antecedentes del Estudio.....	20
Teorías que apoyan el estudio.....	24
Bases Teóricas.....	26
Bases legales.....	34
III. MARCO METODOLÓGICO	
Naturaleza de la Investigación.....	37
Escenario de Investigación.....	40
Informantes Clave.....	42
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.....	42
Criterios de rigurosidad.....	43
Análisis de la Información.....	44
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	46
V. COSNTRUCCIÓN TEÓRICA	88
Referencias.....	

Lista de Tablas

Tabla

1. Caracterización de los Informantes clave.....	42
2. Categorización.....	47

Lista de figuras

Figura

1. Teoría de las emociones de James.....	24
2. Metodologías emocionales según Bisquerra (2005).....	29
3. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Sede Monseñor Leonardo Gómez Serna.....	40
4. Representación Gráfica del Descriptor Concepciones epistémicas desde el contexto.....	53
5. Representación gráfica del Descriptor: Metodologías empleadas para la formación de la IE.....	61
6. Representación gráfica del descriptor: Tipos de emociones detectados en clase.....	67
7. Representación gráfica del descriptor: Definición de conflictos.....	73
8. Representación gráfica del Descriptor, Factores influyentes.....	78
9. Representación gráfica de la Unidad: Estrategias de mediación.....	88
10. Representación gráfica de la teorización.....	91

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación
Línea de Investigación Cultura, Educación y Desarrollo Infantil

**DIDACTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL DIRIGIDA AL MANEJO DE LOS CONFLICTOS EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO**

Autor: Karen Macias
Tutor: Dra. Jackelin Calderón
Abril 2026

Resumen

El tema de las emociones en la actualidad ha sido tomado desde una visión de gran relevancia, donde cada esfuerzo social y educativo se ha inclinado a fortalecer estas competencias. Por este motivo, el presente trabajo se planteó como objetivo general Generar fundamentos teóricos fundamentados en la didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional dirigida al manejo de los conflictos en el contexto educativo de la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander. Para lo cual se apoyó en el Paradigma Interpretativo, bajo el enfoque cualitativo; con el método fenomenológico, donde se aplicó la entrevista semi estructurada como técnica aplicada a cinco (05) docentes de este centro educativo. El tratamiento que se dio a la información se hizo a través del proceso de categorización, contrastación y teorización, desde donde se analizaron cada una de las opiniones de los sujetos entrevistados en pro del cumplimiento de los objetivos planteados. Desde este punto, se obtuvo que principal hallazgo la reflexión hecha por los docentes al momento de reconocer la relevancia de la IE en el desarrollo de los estudiantes de primaria, además de destacar la presencia de situaciones generadoras de conflictos, mismas que son atendidas a través del diálogo y la comunicación como heramientas de solución.

Palabras clave: Conflicto, Didáctica, Inteligencia Emocional.

Introducción

La complejidad del escenario educativo contemporáneo exige una mirada que trascienda la mera instrucción académica para adentrarse en las dimensiones más profundas de la interacción humana. En la actualidad, las instituciones escolares no son solo centros de transferencia de conocimientos técnicos, sino microsistemas sociales donde convergen diversas realidades, emociones y perspectivas que, de manera natural, derivan en situaciones de conflicto. Bajo esta premisa, la presente investigación doctoral se propone abordar la didáctica no como un conjunto rígido de técnicas de enseñanza, sino como un eje dinamizador capaz de fortalecer la inteligencia emocional, convirtiéndola en la herramienta fundamental para la gestión constructiva de los desencuentros en el aula.

Históricamente, el sistema educativo ha operado bajo un paradigma racionalista que ha relegado el mundo de los afectos a un plano secundario, a menudo considerándolo una distracción del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la evidencia científica y pedagógica actual demuestra que el equilibrio socioemocional es el sustrato sobre el cual se construye el conocimiento significativo. Un estudiante o un docente que carece de estrategias para reconocer, regular y expresar sus emociones se encuentra en una situación de vulnerabilidad ante el conflicto, el cual suele ser percibido erróneamente como un fenómeno puramente negativo o disruptivo. Esta tesis propone un cambio de enfoque: entender el conflicto como una oportunidad pedagógica invaluable para el desarrollo de la alteridad y la resiliencia.

El desarrollo de una didáctica orientada al fortalecimiento de la inteligencia emocional implica una transformación profunda en la praxis docente, no se trata simplemente de añadir contenidos sobre valores al currículo, sino de transversalizar la empatía, la comunicación asertiva y el autoconocimiento en cada interacción escolar. Al empoderar a los actores educativos con estas competencias, el conflicto deja de ser una barrera para la convivencia y se transforma en un motor de cambio social. La relevancia de este estudio reside, por tanto, en su capacidad para ofrecer un sustento teórico y metodológico que permita transmutar la cultura del enfrentamiento en una cultura de paz duradera, basada en el reconocimiento del otro como un legítimo interlocutor.

Para lograr lo expuesto, la investigación en curso se planteará como objetivo principal: “Generar fundamentos teóricos orientados al fortalecimiento de la IE para el manejo de los conflictos en de la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander”, lo cual se desarrollará en las siguientes secciones:

En la sección I: se tiene el planteamiento del problema donde se describirá el fenómeno seleccionado, los objetivos, la justificación e importancia. En la sección II se tiene el marco teórico donde se manejan los antecedentes del estudio, las bases teóricas, las teorías de apoyo y las bases legales. También se tiene la sección III: El marco metodológico, donde se describirá la ruta a seguir para el logro de los objetivos propuestos.

Por su parte, en la sección IV se presenta la información obtenida a través de las entrevistas, mismas que fueron sometidas al proceso de contrastación continua con la finalidad de obtener la fundamentación que se refleja en la sección V para llegar finalmente a los hallazgos reflexivos.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Mucho se ha escuchado decir que la sociedad es el reflejo del modelo familiar y educativo que se reproduce en todos los ámbitos de la vida; por eso es común observar comportamientos en los niños que repiten conductas modeladas por sus padres, familiares e incluso los mismos docentes; dejando en evidencia la importancia de crear un entorno propicio para su formación, pero, sobre todo, de transmitir a través del ejemplo los valores y principios que estos pequeños deben interiorizar desde muy temprano, para que crezcan siendo adultos íntegros y sobre todo sanos emocionalmente.

En este sentido, el manejo de las emociones se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo integral del individuo, siendo clave en su capacidad de convivir armoniosamente con los otros. Al respecto Iglesia et al. (2016), explica la importancia de aprender a manejar las emociones para que tengan un impacto positivo, siendo el trabajo de padres y maestros orientarlos en ello, propiciar experiencias gratificantes y sobre todo significativas; aspecto que hace parte de las llamadas competencias socioemocionales, las cuales deben ser potenciadas o fortalecidas durante todo el proceso educativo.

Sin embargo, aún existe resistencia hacia el reconocimiento de las emociones propias, por considerarlas una debilidad que debe ocultarse y no un aspecto que debe mejorarse a través de hábitos que formen el carácter y le permitan a los individuos desde su más temprana infancia controlar su temperamento, manejar sus emociones de forma proactiva, para que impulsen su éxito y logren habilidades como la tolerancia a la

frustración, la persistencia y la resiliencia, entre otras (Salovey y Caruso, 2005). Cuando se da lo que se mencionó anteriormente, podemos afirmar que poseemos un control sobre nosotros mismos y nuestras reacciones, lo que se traduce en autocontrol. Este se define como la habilidad de contener nuestros impulsos y reflexionar antes de actuar, lo cual se considera una respuesta bastante inteligente. Una de las claves para desarrollar la inteligencia emocional es la automotivación, que se refiere a nuestra capacidad para impulsarnos a nosotros mismos y al dominio que tenemos sobre nuestros sentimientos y emociones. Debemos esforzarnos por mantener el control ante las situaciones que enfrentamos, ya que las emociones son fundamentales para el uso de nuestra razón y son las que guían nuestras decisiones de manera continua.

Al respecto Escolano (2018) recuerda que la escuela no es necesariamente un lugar de esparcimiento y disfrute, como lo quisieron hacer ver en su momento los humanistas del Renacimiento. Por el contrario, muchas veces fue una cárcel o un lugar donde se infringían castigos y se experimentaban emociones como miedo o depresión. Por consiguiente, lo ideal en cualquier contexto social, familiar y educativo es la sana convivencia, el respeto, la tolerancia, incluso la solidaridad como instrumento de apoyo para la superación de los problemas de cada comunidad; en este sentido, los centros educativos formales, no solo son espacios de aprendizaje teórico o contenidos académicos, sino también de intercambio social, ético y ciudadano; por esa razón, todos y cada uno de los actores educativos tiene una gran responsabilidad con la sociedad, las familias y el Estado. En el contexto educativo, el cual ocupa este estudio, los espacios de interacción se convierten en el entorno vital donde los estudiantes y docentes construyen su aprendizaje, moldeando a su vez su carácter.

Como explican Villalta y Martinic (2013), estos espacios de interacción didáctica son llamados así por ser mediadores entre el docente y el estudiante, desde el enfoque pedagógico como en el relacional. Esto significa que el propósito de la interacción didáctica es despertar en los actores del hecho educativo el deseo de compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sensibilizarlos y facilitar la expresión de ideas, emociones y necesidades, de forma respetuosa, considerada, tolerante, pero sobre todo: empática. Lo cual solo es posible desde un modelo de enseñanza democrático,

autónomo e inclusivo.

Asimismo, la convivencia trasciende los ámbitos familiares y personales para adentrarse en el contexto educativo, donde los niños, niñas y adolescentes inician o continúan su formación como adultos; convirtiéndose así, en un punto focal dentro del diseño curricular en todos los sistemas educativos del mundo, dado su impacto en el comportamiento de éstos dentro y fuera del aula de clase. En este sentido, numerosos estudios han resaltado la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo de una sociedad en convivencia y paz, aún con la presencia de continuos conflictos, como lo indica García-Pérez (2005).

Sobre el tema, Ortega, R. (2007) expone que la convivencia es una manifestación cultural que pasa del hogar a la escuela, con la aprobación de la sociedad que espera recibir de los miembros de esta comunidad educativa la atención que sus hijos necesitan y la formación integral de los futuros ciudadanos. Aunado a esto, se entiende por convivencia como la capacidad de conectarse holísticamente con los otros y conlleva abordar la formación de seres humanos capaces de dialogar, expresar sus opiniones sin agredir, manejando de manera asertiva sus emociones y sentimientos, comprendiendo que cada persona es diferente y desde allí poder enriquecer la perspectiva que cada cual tiene sobre el mundo, compartiendo modos de pensar, ser y actuar para hallar la felicidad. Sin duda, si se cuenta con un ambiente de paz, se promueve la calidad de vida.

Es así como aprender a vivir juntos se convierte en un pilar en nuestro contexto tanto educativo como social, pues al mejorar la convivencia mejoran todas las relaciones que se dan dentro del contexto educativo, se promueve el respeto por el otro, se refleja la empatía y la tolerancia en el trato, se aprende a vivir sanamente en comunidad; por lo tanto, las competencias socioemocionales como la convivencia vienen siendo contempladas desde hace ya varias décadas en los currículos educativos a nivel mundial, abriendo incluso espacio para una normatividad propia (Viana, 2014). Siendo implementados varios modelos de convivencia en los contextos educativos

Por ejemplo, en Latinoamérica, países como Chile y Colombia han dado pasos

en este tema, creando proyectos pedagógicos, estándares básicos, programas de ciudadanía y educación cívica, estrategias para el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional (IE), entre otras alternativas, buscando disminuir los altos índices de violencia y conflicto que se dan en los centros educativos; dejando claro en cada uno de estos contextos educativos que el control y el manejo acertado de las emociones deben ser adquiridos y potenciados en el hogar, como en la escuela. De esta forma se le enseña al estudiante no solo contenidos teóricos, sino valores y habilidades que le van a servir para su sano desarrollo en cada etapa de su vida (Vallés Arándiga, 2008). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha reconocido la importancia de este tema, por lo cual ha redactado las competencias socioemocionales que deben ser transversalizadas en el currículo educativo, garantizando que el modelo de enseñanza-aprendizaje aborde su fortalecimiento en los distintos proyectos de aula, didácticas y prácticas pedagógicas en general. Para ello ha creado los documentos de referencia como el Programa Paso a Paso y Navegar Seguro (2017), que fomenta estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media para que los docentes puedan desarrollarlas en el aula.

Los conflictos escolares en Colombia se presentan en múltiples formas, y según Murcia (2004):

- Violencia física y verbal entre estudiantes (bullying, matoneo).
- Conflictos entre docentes y estudiantes, marcados por relaciones de poder.
- Tensiones entre comunidad educativa y Estado, por falta de infraestructura, alimentación escolar o transporte.
- Impacto del conflicto armado, especialmente en zonas rurales.

Estos conflictos deben entenderse como parte de una dinámica social más amplia, donde la escuela no está aislada de las tensiones políticas y culturales del país. Los conflictos escolares en Colombia son reflejo de una sociedad marcada por la desigualdad y la violencia. Comprenderlos desde enfoques interdisciplinarios permite no solo intervenir en sus manifestaciones, sino transformar las condiciones que los generan. La escuela, lejos de ser un espacio neutro, puede convertirse en un escenario de paz, justicia y reconocimiento.

Al respecto, Enrique Chaux, en su libro educación, convivencia y agresión escolar, explica que la convivencia pacífica inicia desde el hogar y se fortalece en la

escuela, convirtiéndose en un patrón de comportamiento destructivo para quienes no fueron capaces de alcanzar una madurez emocional, o desarrollar habilidades como la empatía, la escucha activa y la asertividad (Chaux, 2012); por lo tanto, como recomienda el autor, la convivencia pacífica es el resultado de la capacidad de pensar, de sentir y de actuar con el debido raciocinio, respetando los derechos de los otros y propiciando un ambiente donde reine la inclusividad y el respeto por la diversidad.

En tal sentido la autora se apoya en los estudios de Goleman, et al, quienes aportan ideas sobre la inteligencia emocional como una de las capacidades de la personalidad, encargada de observar, percibir, sentir, comprender, y manejar las emociones en el manejo de los conflictos, lo cual está encaminado hacia un propósito pedagógico: potencializar la inteligencia emocional de los estudiantes a través de estrategias didácticas que contemplen un enfoque de convivencia ciudadana.

Todo lo anterior con la finalidad de propiciar cambios en las actitudes como en los comportamientos de todos los miembros de la comunidad educativa, de modo que se orienten al dialogo, a la tolerancia, al respeto por la diversidad, a la convivencia pacífica. Pero para lograrlo, es imprescindible como explican Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022) de la educación emocional, Goleman (2005), afirma que las emociones son en esencia, impulsos o reacciones automáticas que pueden evolucionar a la par con el desarrollo del ser humano; por eso es importante que durante el transcurrir de la vida, el individuo aprenda a manejarlas para su propio beneficio.

Sin embargo, la realidad en los contextos educativos como en la misma sociedad dista mucho de alcanzar estos propósitos. Por el contrario, resulta demasiado frecuente la presencia de conflictos de todo tipo, que van desde la disrupción hasta el matoneo o bullying, pasando por varios tipos de agresiones o modelos de violencia: verbal, psicológica y física; comportamientos conflictivos que se dan como resultado del inapropiado manejo de sus emociones, potenciados o reforzados a su vez por los modelos paternos o de otras figuras de autoridad, las cuales les han infundido un mal ejemplo, como la intolerancia y el irrespeto.

En este caso, se trata de esas competencias que adquieren los estudiantes para manejar cualquier tipo de conflicto que se les presente, con herramientas como el diálogo, la conciliación o la negociación. Sin embargo, la realidad revela la presencia de

conflictos en el entorno social y educativo, como una problemática que avanza en todos los niveles, desde la educación básica primaria, hasta la educación universitaria. Basta solo con referenciar los innumerables casos de acoso, violencia, agresión física, verbal y psicológica que se exponen diariamente en los noticieros del país, para darse cuenta de que muchos de los jóvenes colombianos no muestran ningún tipo de tolerancia o respeto por los demás.

Es decir, que no muestran habilidades para una convivencia pacífica, como sucede en la sede Monseñor Leonardo Gómez Serna en Puerto Santander-Norte de Santander, con la presencia de este tipo de conductas. Es así como los estudiantes de esta institución, vienen presentando conflictos en el aula, desde lanzar objetos, esconder los útiles de sus compañeros, discutir entre ellos por materiales de trabajo, expresarse con un lenguaje soez, mostrar actitudes de rechazo o discriminación hacia otros compañeros, entre otras. Lo que se traduce en una actitud rebelde, con manifestaciones de enojo o incluso de reto ante la autoridad de los mismos docentes, quienes tratan de mediar en el conflicto.

Las causas de esta situación vistas a priori, revelan problemas más serios con un trasfondo familiar y personal, generados por un conflicto más profundo que al parecer deviene de su relación con los padres o figuras de autoridad; así como el mal ejemplo que han recibido desde el hogar, percibidos como prejuicios e ideas preconcebidas sobre las diferencias que consideran inaceptables en otros. Asimismo, la escuela se ocupa del manejo de estos conflictos utilizando herramientas conductuales como el castigo o las sanciones disciplinarias, que no resuelven para nada la situación, sino por el contrario, la esconden o la enmascaran.

También es posible que el niño o la niña, y el adolescente, no tengan herramientas suficientes para el control de sus emociones, ni tampoco sus padres, tomando como ejemplo el comportamiento de éstos, y de las personas que les rodean. De modo que una vez más, recae en los docentes la tarea de enseñarlos, incluso a los mismos padres y/o cuidadores de sus estudiantes. Sin embargo, muchas veces ni los mismos docentes conocen la existencia de estas herramientas, basadas en lo que se

denomina “Inteligencia emocional”. Como resultado de ello, el pronóstico resulta desalentador, pues el conflicto desbordará las aulas de clase o el contexto de la I.E., para ir más allá, como ya ha sucedido, presentándose peleas callejeras, ataques violentos a la integridad física, destrucción de bienes públicos o de particulares, acoso o matoneo.

Por consiguiente, se hace necesario que las instituciones educativas reconozcan la necesidad de formar en valores y habilidades sociales, comunicativas, afectivas y emocionales, más allá de buscar la excelencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, directivos, docentes, padres y representantes, así como la comunidad en general, deben ayudar a cimentar una autoestima, la generación de relaciones interpersonales asertivas, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones responsables y solucionar problemáticas, rechazando todo acto de violencia.

Siendo la propuesta ofrecida por la autora de esta investigación, la formulación de una estrategia didáctica que potencie la inteligencia emocional para el manejo de los conflictos en la escuela aprovechando las ventajas de la didáctica. Dicha estrategia no se reduce solo al cumplimiento de actividades dentro del aula de clase, sino también un trabajo en equipo con los docentes, padres y representantes, haciéndoles partícipes

de esta iniciativa, como protagonistas y corresponsables de la formación integral de los educandos. De esta forma, la didáctica una vez más complementa el quehacer de la pedagogía, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En línea con lo expuesto hasta el momento, la investigación se plantea la siguiente interrogante general: ¿De qué manera la formulación de Intervención Didáctica que fortalezca la Inteligencia Emocional es eficaz en la mediación de los conflictos que se presentan en la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander?; a su vez se formulan las sub preguntas: (a) ¿qué conocimientos tienen los docentes sobre la inteligencia emocional?, ¿Cómo es la mediación del docente en la resolución de conflictos en el aula?, ¿Qué aspectos contempla una fundamentación teórica que perita la intervención para el manejo de los conflictos que facilite su mediación y atención oportuna, mejorando la convivencia en el

contexto educativo?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar fundamentos teóricos basados en la didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional dirigida al manejo de los conflictos en el contexto educativo de la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander.

Objetivos específicos

Develar los conocimientos que tienen los docentes sobre la inteligencia emocional.

Describir las estrategias mediadoras del docente en la resolución de conflictos en la institución

Teorizar desde la voz de los entrevistados sobre la didáctica orientada al fortalecimiento de la IE para el manejo de conflictos en estudiantes de primaria.

Justificación e importancia

Contribuir con la interacción social de los sujetos es una de las premisas más destacadas de los sistemas educativos, desde aquí que las instituciones deben abocarse a replantear sus esquemas de acción y entender que en la actualidad las características de los sujetos han cambiado, y con ello su construcción social, por tanto, desde el ser de la educación se debe comprender y enfrentar hechos que en ocasiones acarrearán conflictos entre los estudiantes, y que, por la naturaleza social se hacen presentes en los recintos escolares. Desde aquí, la investigadora adopta este tema, en aras de contribuir con la mejora de la calidad educativa en el escenario seleccionado, pues los jóvenes se ven inmersos en situaciones que parecen simples a los ojos de un adulto, pero, para ellos simboliza la razón de un problema de gran magnitud.

En primer lugar, la importancia de este estudio se centra en su propósito de generar una estrategia didáctica que fortalezca la inteligencia emocional de los estudiantes y los docentes de la Escuela Monseñor Leonardo Gómez Serna, Puerto Santander- Norte de Santander a través de la intervención didáctica en el aula; entendiendo que la convivencia trasciende los ámbitos familiares y personales para adentrarse en el contexto educativo. Su justificación teórica se encuentra en la definición de la inteligencia emocional como una capacidad que se desarrolla en el sujeto al manejar la tensión, es decir, es el dominio y la disposición de mantenerse en un estado de tranquilidad en contextos conflictivos.

Por esa razón, se asumen teóricos como Goleman (2005) y Mayer y Salovey (1997), quienes refieren que el desarrollo de la inteligencia emocional le permite a la persona estimular la habilidad de auto manejar las emociones, los sentimientos que favorecen el comportamiento para comprender mejor los hechos y las circunstancias que vivencia o participa en un contexto. Son esas habilidades desarrolladas por el sujeto, las que les permiten autorregular sus comportamientos para auto motivarse, tener persistencia, control de los impulsos y minimizar aquello que disminuye la inteligencia de pensar con asertividad, tener empatía, pensamiento positivo y colaborar con las personas.

Por consiguiente, se trata de un gran aporte a la didáctica de la orientación educativa, para la consolidación de esas habilidades sociales que se requieren para una sana convivencia como la empatía, la asertividad, el respeto y la tolerancia, teniendo en cuenta que la realidad en los contextos educativos como en la misma sociedad dista mucho de alcanzar estos propósitos. Convirtiéndose así, en un modelo a seguir dentro del diseño curricular en todos los sistemas educativos del mundo, dado su impacto en el comportamiento de éstos, dentro y fuera del aula de clase.

Para ello se acoge un enfoque cualitativo, aplicando un diseño narrativo, se recolectarán datos sobre las historias de vida y experiencias de los docentes y padres de familia de esta I.E., así como entrevistas semiestructuradas, la observación directa y la técnica del grupo focal (Sandoval, 2002). Los resultados esperados indican que

existen innumerables oportunidades para esta institución y para los docentes que quieran aprovechar no solo la cartilla didáctica, adaptándola a su área del conocimiento y al nivel que imparten; sino también de ser impactados por las experiencias que serán sistematizadas como resultado final del estudio.

Pudiendo ser parte de nuevas historias, contadas desde su propio contexto, como testimonio de que la vocación del docente va más allá de las horas de clase y los contenidos que imparte, para trascender de forma significativa su propia vida y la de todos los que lo rodean. Por lo tanto, la justificación social de este estudio se centra en su impacto, es decir, en la mejora que se podrá observar en el comportamiento, como en el manejo de los conflictos (que en todo caso son inevitables), al ser manejados con efectividad por los estudiantes y sus docentes. Impactando a su vez de forma indirecta a la sociedad en general, con la formación de un individuo capaz de manejar el conflicto de forma asertiva.

En cuanto a la línea de investigación, la presente tesis se inscribe en **Investigación Cultura, Educación y Desarrollo Infantil**, desde aquí se proyecta en diferentes escenarios científicos para dar a conocer la temática y contribuir con la comunidad educativa para el fortalecimiento de las competencias emocionales de los sujetos.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del Estudio

En esta primera sección se tienen los antecedentes o trabajos previos relacionados con el tema en estudio, los mismos servirán para apoyar el presente trabajo en el interés de la comunidad científica. En este sentido, la investigadora expondrá estudios doctorales que se han enfocado en estudiar las dimensiones de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos, mismos que serán analizados desde lo internacional, nacional y regional.

A nivel internacional

López (2020), en su tesis para optar al grado de Doctora en Educación de la Universidad de Granada (España) Estudio de la opinión de los futuros docentes sobre la violencia escolar y sus repercusiones en el ámbito de la educación superior: estrategias de prevención e intervención, estableció la posible relación entre la violencia escolar y el nivel de capacitación que tienen los futuros docentes para enfrentar situaciones violentas en el contexto escolar. La autora utilizó como metodología una investigación descriptiva, empleando el cuestionario como instrumento de recolección de datos.

Como conclusión, de dicha tesis fueron destacadas las consecuencias de la violencia escolar desde la perspectiva de los docentes, y las estrategias de prevención propuestas por ellos para hacerle frente a este tipo de situaciones. Sus aportes a la investigación residieron en la habilidad que tuvo la autora para describir fielmente los resultados de su trabajo, brindando ciertas orientaciones prácticas de cómo llevar el proceso de recolección y análisis de datos con total fidelidad a lo manifestado por los sujetos de investigación. Asimismo, se destacó el marco conceptual acerca de la convivencia, el cual es profundo e ilustrativo de lo que significa este concepto en la realidad escolar.

Acosta (2021) realizó su tesis de doctorado en Perú, enfocándose en el tema de la inteligencia emocional. Su objetivo fue determinar la influencia de esta en el desempeño de los docentes de la ciudad de Trujillo durante el año 2020. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos con escalas de respuesta tipo Likert: uno destinado a evaluar la inteligencia emocional, compuesto por 75 ítems, y otro diseñado para medir el desempeño docente, que contenía 45 ítems.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se llevó a cabo como un estudio básico, no experimental, con un diseño correlacional causal de corte transversal. Se trabajó con una muestra de 59 participantes de la Institución Educativa República de Panamá, ubicada en Trujillo. El procesamiento de la información se realizó utilizando Excel y SPSS v25. Los resultados obtenidos revelaron que la inteligencia emocional tiene una influencia directa en el desempeño de los docentes. Los datos estadísticos indicaron que un alto nivel de inteligencia emocional se asocia con un desempeño docente igualmente elevado. Esto permitió verificar la hipótesis planteada al inicio de la tesis.

El aporte teórico destaca la afirmación del investigador sobre la notable influencia de la inteligencia emocional en el desempeño de los docentes de la unidad educativa. En este sentido, se puede concluir que si se mejora la inteligencia emocional, también se verá un impacto positivo en el rendimiento de los educadores involucrados. El instrumento utilizado fue fundamental para alcanzar este objetivo. Así, es importante señalar que la responsabilidad de los educadores va más allá de simplemente transmitir conocimiento; también deben contribuir al desarrollo de sus alumnos a través de acciones que promuevan la inteligencia emocional, actuando como un recurso valioso para cultivar emociones.

A nivel nacional

Díaz y Méndez (2024), realizaron su tesis doctoral con la intención de producir un conjunto de lineamientos pedagógicos orientados a la resolución de conflictos en el aula a favor de la convivencia y cuyos principios fueran la educación para la paz y los valores de la ciudadanía. Se llevó a cabo a través de la metodología del paradigma interpretativo, y el método de la teoría fundamentada, obteniendo como principales

resultados, que hay debilidad en la práctica docente para enfrentar la resolución de conflictos en los estudiantes. Se considera como valioso este estudio para el presente, porque tiene como punto de estudio la resolución de conflictos, siendo este un punto vital del trabajo realizado, además del aspecto metodológico.

Rodríguez (2024), se planteó como objetivo general “generar el constructo relacionado con la inteligencia emocional y el estrés laboral desde la perspectiva de los docentes vinculados y no vinculados en educación preescolar, en Bucaramanga, Colombia”. Para ello se basó en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico. El tratamiento de la información permitió obtener como principales hallazgos, que el estrés influye de manera directa en el desarrollo de la inteligencia emocional de los sujetos. Este antecedente se toma como referencia por cuanto se enfoca en el mismo objeto que es el manejo de las emociones, además de determinar los factores que intervienen en ese proceso, también en el plano metodológico empleado.

A nivel regional

Vesga (2022), realizó su tesis doctoral en la ciudad de Cúcuta, cuyo objetivo se centró en “Generar lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC dirigido a los docentes”. La metodología de la investigación, se enmarcó en el enfoque paradigmático cualitativo, en el mismo orden de ideas se empleó el método comparativo constante basado en la teoría fundamentada. Como principales resultados obtuvo que existe una notable debilidad en el manejo de las tecnologías por parte de los docentes, así como también en el manejo de herramientas orientadas al tema emocional.

Este estudio se considera como un aporte valioso porque demostró la necesidad de formar a los docentes en el manejo emocional de los estudiantes, situación que les permitirá consolidar sus procesos didácticos y lograr así la formación integral de los estudiantes. De igual manera, es un trabajo que guarda estrecha relación con la metodología que se propone, en cuanto al enfoque, paradigma y método seleccionado.

Teorías que sustentan el estudio

La teoría de James-Lange, que sostiene que la emoción surge de la percepción de cambios somáticos, no constituyó una idea revolucionaria en su época. Si bien es posible pasar por alto sus raíces más antiguas, es importante señalar que Descartes ya había rescatado la noción de que las pasiones provenían de factores somáticos. Este enfoque tradicional o estándar entendía la emoción como el producto de una percepción y, a su vez, la causa de una expresión física. En otras palabras, según esta visión, la percepción de un objeto o evento desencadenaba un estado emocional, que luego se manifestaba a través de cambios en el cuerpo. La estructura de las emociones, según la comprensión de la época, puede ilustrarse con el siguiente esquema.

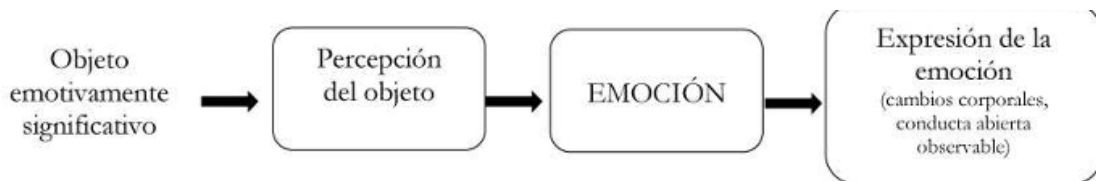


Figura 1. Teoría de las emociones de James

Es decir, el sentido común nos dice que, ante un peligro, experimentamos miedo y, en consecuencia, huimos. Sin embargo, la propuesta de James sugiere invertir esta secuencia sin omitir ninguna de las variables involucradas. Según su perspectiva, “un estado mental no se induce inmediatamente por otro; las manifestaciones corporales deben interponerse”. Así, lo correcto sería afirmar que, ante la amenaza de un peligro, los cambios en el cuerpo ocurren de inmediato, y es la interpretación de esas alteraciones fisiológicas y conductuales lo que nos lleva a sentir miedo. Como él mismo señala: “... nos sentimos tristes porque lloramos, furiosos porque golpeamos, o asustados porque temblamos; no es que llores, golpees o tiembles porque te sientes triste, furioso o asustado, como podría suponerse” (p. 190).

La teoría de la activación, al igual que los conductistas, partían de premisas mecanicistas. Sin embargo, a diferencia de estos últimos, decidieron basar su enfoque mecanicista en evidencia fisiológica. En efecto, el objetivo común de estos modelos fue identificar índices fisiológicos relacionados con la activación autoinformada. La activación (arousal) se conceptualizaba como un constructo unificado e inespecífico, que impactaba de manera generalizada en toda la corteza cerebral (Rosselló, 1994; Fernández y Palmero, 1995).

El interaccionismo evolutivo de Ross Buck: PRIMES es el acrónimo de "Primary Motivational/Emotional Systems" y hace referencia a sistemas emocionales y motivacionales fundamentales que explican tanto la motivación como las emociones en las conductas humanas y animales. Según Ross Buck, estos sistemas se definen como "sistemas propositivos especiales que cumplen funciones básicas de adaptación y homeostasis" (Buck, 1985).

La energía potencial que reside en los PRIMES se traduce en motivación, mientras que su expresión, es decir, la "salida" del sistema, se manifiesta a través de emociones. Estos PRIMES generan respuestas adaptativas y están relacionados con ciertos sistemas neuroquímicos. Algunos PRIMES son comunes y genéricos, compartidos por la mayoría de las especies, como aquellos vinculados a la necesidad de alimento, agua, aire, entre otros. Por otro lado, existen PRIMES que son específicos y dependen de las necesidades adaptativas propias de cada especie.

Los modelos "expresivistas" y la hipótesis del feedback facial: La influencia del neodarwinismo es crucial en los modelos que abordan las emociones básicas, los cuales comparten un principio fundamental: las emociones humanas no se distinguen de las de otras especies animales. Esta visión contrasta de manera notable con las propuestas de los enfoques cognitivistas y constructivistas.

La teoría diferencial de las emociones de Carrol E. Izard: Izard (1971) sostiene que la respuesta facial es el reflejo emocional por excelencia, y que la función primordial de la emoción se encuentra en su capacidad motivacional. Según este autor,

podemos identificar diez emociones fundamentales: alegría, tristeza, miedo, rabia, sorpresa, interés, asco, culpa, desprecio y vergüenza.

Teoría de la paz en Johan Galtung: Para Galtung, es fundamental contar con una teoría del conflicto que sirva tanto a los Estudios de Paz como a los Estudios de Desarrollo. En primer lugar, los Estudios de Paz se abordan desde una perspectiva negativa, enfocándose en la reducción de la violencia directa y el sufrimiento, así como en la satisfacción de las necesidades humanas básicas. En un segundo momento, al considerar los Estudios de Desarrollo, se busca ir más allá de simplemente satisfacer estas necesidades, proponiendo estrategias que impulsen su desarrollo y potenciación. En este contexto, los Estudios de Paz regresan, pero esta vez desde una óptica positiva, donde el énfasis recae en la reducción de la violencia estructural y cultural.

Las personas son sistemas complejos que integran componentes intrapersonales, como las cogniciones y las emociones. Estas personas interactúan formando grupos, que a su vez se relacionan entre sí, dando lugar a sociedades. Estas sociedades interactúan como estados y naciones, las cuales pueden ser parte de civilizaciones y regiones que también se conectan, formando no solo mundos, sino un único mundo que establece un sistema planetario. Según Galtung, cualquier teoría de conflictos debe abordar esta multifacética realidad que define la condición multinivel de la humanidad. Para que una teoría de conflictos sea considerada un campo científico interdisciplinario, el primer desafío a superar, según el autor, es la unidisciplinariedad. Esto implica, en primer lugar, la definición de un objeto de estudio, que en este caso es el conflicto.

Bases Teóricas.

Recorrido histórico de las emociones

Desde tiempos inmemoriales, la emoción ha sido un concepto difícil de definir. Aristóteles la caracterizó como una "condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio" (Bisquerra, 2010, p. 29). Avanzando hasta mediados del siglo XIX, Charles Darwin publicó en 1872 *La expresión de las emociones en hombres y animales*, en el que afirmaba que "las emociones son

reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia. (...) Tienden a ser reacciones apropiadas ante ciertas circunstancias del entorno" (Bisquerra, 2010, p. 35). Ya en la última parte del siglo XX, el psicólogo y periodista estadounidense Daniel Goleman emergió como un pionero en el estudio de la Inteligencia Emocional. En su obra, se atrevió a definir la emoción como "un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que los caracterizan" (Goleman, 1996, p. 182).

En el año 2001, el renombrado biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana ofreció una visión biológica de las emociones, definiéndolas como "disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones" (Maturana, 2001, p. 8). Resaltó que no se puede llevar a cabo ninguna acción humana sin la presencia de una emoción que la sustente, permitiendo su realización como acto. Más adelante, en 2007, el filósofo y sociólogo chileno Juan Casassus amplió esta perspectiva al describir las emociones como una forma de energía vital que trasciende las experiencias psicológicas y biológicas. Según él, "(...) es un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los internos (...), de internalización y externalización, unidos por una energía que es una disposición a actuar" (p. 99). Por último, el psicólogo argentino Malaisi (2016) las caracteriza como un "estado psico-biológico que brinda información y energía existencial, afectando

La inteligencia emocional en el accionar docente.

En la actualidad, se observa cómo en las escuelas coexisten niños y niñas con diversos diagnósticos que indican dificultades en su comportamiento, el cual a menudo no se ajusta a las normas sociales aceptadas. En este contexto, es común que los padres intenten moldear a sus hijos según sus propias expectativas, sin brindar el apoyo y la contención emocional que los niños y niñas necesitan en determinadas situaciones (Casassus, 2007).

La escuela se presenta como el espacio donde se aprende a vivir y a convivir; aquí, los niños establecen relaciones con sus pares y adultos a través de interacciones

cotidianas e intensas (Céspedes, 2018, pp. 174-175). Sin embargo, entre las carencias y el deseo de adaptación, los niños pueden aprender a reprimir, controlar y manejar sus emociones de manera inapropiada. Este aspecto es especialmente relevante en la infancia, ya que se ha demostrado que la represión prolongada de emociones puede acarrear efectos negativos en la salud física y emocional. En el ámbito educativo, es fundamental reconocer que las emociones juegan un papel vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por dos razones: en primer lugar, porque la educación implica interacciones entre personas, y en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional de los docentes a menudo se entrelaza y se convierte en un factor determinante para la autoestima y el bienestar de los estudiantes (Cejudo y López 2017, p. 30).

Por lo tanto, es esencial resaltar la importancia del rol del docente en su práctica pedagógica. La labor del docente demanda un alto grado de sensibilidad hacia sus propias emociones y las de sus estudiantes, lo que facilita una calidad óptima en las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar. En el ámbito de las emociones vinculadas al aprendizaje, se ha demostrado que estas son fundamentales para el proceso educativo, hasta el punto de afirmar que "no hay aprendizaje fuera del espacio emocional" (Casassus, 2007, p. 239). Es crucial entender que las emociones pueden tanto facilitar como dificultar el aprendizaje, lo que está estrechamente relacionado con el ambiente emocional que el docente crea en el aula. Un entorno que promueva la participación activa de los estudiantes fomentará una actitud emocional positiva hacia el aprendizaje.

Malaisi (2016) se refiere al proceso de aprendizaje influenciado por las emociones como "anclaje". Este fenómeno ocurre cuando el docente es capaz de generar en el aula situaciones que despiertan emociones intensas. El autor hace referencia al Cono del Aprendizaje de Edgar Dale, que ilustra la eficacia de diversas formas de aprendizaje, destacando que, después de dos semanas, los estudiantes suelen recordar entre el 70% y el 90% de lo que aprendieron a través de experiencias reales, simulaciones, presentaciones o participaciones en discusiones. En otras palabras, el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan activamente en

su proceso educativo. En contraste, este porcentaje disminuye considerablemente, llegando a un 30%, cuando la participación es pasiva, como al observar imágenes o escuchar únicamente a los docentes.

Por lo tanto, la tarea del docente cobra una gran relevancia al momento de crear un ambiente de aprendizaje que, por un lado, motive a los estudiantes a involucrarse activamente en las actividades y, por otro, fomente una disposición emocional positiva. Estas dos variables resultan determinantes para facilitar o, por el contrario, obstaculizar el aprendizaje. En atención a lo anterior, Bisquerra (2005), propone las siguientes consideraciones a tomar en cuenta por el docente al momento de planificar sus actividades en consideración:

Figura 2. Metodologías emocionales según Bisquerra (2005)

Propuesta asignatura Educación Emocional para profesores en formación inicial	
Objetivos: Al final de la asignatura el alumnado habrá adquirido competencias para:	
1	Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
2	Tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, en particular del alumnado en las interacciones sociales.
3	Regular las propias emociones ejerciendo autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de la clase.
4	Establecer mejores relaciones interpersonales en el trabajo, familia y relaciones sociales.
5	Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
6	Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de Educación Emocional.
7	Formular objetivos de un programa de Educación Emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
8	Determinar posibles indicadores que permitan diseñar estrategias de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
9	Diseñar un programa de desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10	Diseñar estrategias y actividades para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11	Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del Plan de Acción Tutorial.
12	Evaluar el programa según los indicadores elaborados previamente.

Estas sugerencias ayudarán a fortalecer la labor del docente, considerando en sus acciones la dimensión emocional, con objetivos claros, que orienten las actividades docentes en torno a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y las propias, considerando las individualidades de cada sujeto. La acción del docente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes constituye un eje fundamental en la formación integral, pues la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino que también se convierte en un espacio de construcción de habilidades socioemocionales que permiten a los estudiantes enfrentar la vida con resiliencia,

empatía y capacidad de autorregulación. El papel del docente trasciende la enseñanza tradicional y se convierte en mediador de procesos emocionales, facilitador de experiencias de aprendizaje y guía en la construcción de relaciones saludables. En este sentido, la inteligencia emocional se convierte en un componente esencial de la educación contemporánea, ya que permite que los estudiantes comprendan sus emociones, las gestionen y desarrollen competencias sociales que favorecen la convivencia.

La inteligencia emocional, según Goleman (1995), se compone de cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas dimensiones no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren de un entorno pedagógico que las estimule. El docente, al crear espacios seguros y de confianza, favorece que los estudiantes expresen sus emociones y aprendan a reconocerlas como parte de su identidad. En palabras de Goleman: “La inteligencia emocional no es contraria a la inteligencia académica, sino que la complementa. Las personas con un alto grado de inteligencia emocional saben qué están sintiendo, qué significan sus emociones y cómo estas afectan a los demás. Además, son capaces de controlar sus impulsos, motivarse a sí mismos y establecer relaciones positivas” (p. 67). Esta cita extensa muestra cómo la acción docente, al promover la autorregulación y la empatía, contribuye directamente al desarrollo integral de los estudiantes.

El docente también actúa como modelo de comportamiento emocional. Los estudiantes aprenden no solo de lo que se les enseña explícitamente, sino también de las actitudes y respuestas emocionales que observan en sus maestros. Bisquerra (2003) afirma: “La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar para la vida. No se trata de una asignatura más, sino de una dimensión transversal que debe impregnar toda la práctica educativa” (p. 18). Esta reflexión evidencia que la acción docente en el desarrollo de la inteligencia emocional no se limita a actividades específicas, sino que

debe estar presente en cada interacción pedagógica, en cada diálogo y en cada estrategia de enseñanza.

La validación de emociones es otro aspecto clave en la acción docente. Cuando los estudiantes sienten que sus emociones son reconocidas y legitimadas, se fortalece su autoestima y se promueve un clima de confianza. Extremera y Fernández (2004) señalan: “Los docentes que integran la inteligencia emocional en su práctica educativa logran que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de adaptación, disminuyan sus niveles de ansiedad y mejoren sus relaciones interpersonales. La escuela se convierte así en un espacio de crecimiento emocional que prepara para la vida adulta” (p. 92). Esta cita extensa muestra cómo la acción docente no solo impacta en el presente escolar, sino también en la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades complejas.

En contextos de vulnerabilidad, como zonas fronterizas o rurales (caso de la institución seleccionada), la acción docente en el desarrollo de la inteligencia emocional adquiere mayor relevancia. Los estudiantes que enfrentan situaciones de violencia simbólica, exclusión o precariedad encuentran en el aula un espacio de contención emocional y resiliencia. La teoría de la resiliencia aplicada a la educación sostiene que los conflictos y las adversidades pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. García y Domínguez (2013) afirman:

La resiliencia es la capacidad que poseen los niños y las niñas para afrontar situaciones adversas, vinculada con la adaptabilidad, la competencia y la capacidad de recuperación. En el ámbito escolar, esta capacidad se potencia cuando los docentes promueven la validación emocional, la empatía y la construcción de vínculos solidarios (p. 6).

La resiliencia se entiende como la capacidad de los niños y niñas para afrontar situaciones adversas, lo cual implica no solo resistencia, sino también adaptabilidad, competencia y recuperación. Este enfoque reconoce que la resiliencia no es una cualidad innata, sino una construcción que se potencia en contextos educativos cuando los docentes promueven prácticas de validación emocional, empatía y vínculos solidarios. Desde aquí, la acción del docente en el desarrollo de la inteligencia

emocional de los estudiantes es un proceso complejo que integra la creación de espacios seguros, la validación de emociones, el modelaje de conductas y la promoción de la resiliencia. Los docentes no solo enseñan contenidos académicos, sino que también forman seres humanos capaces de reconocer, gestionar y transformar sus emociones en recursos para la vida. La inteligencia emocional, al ser estimulada en la escuela, se convierte en un pilar para la convivencia, el bienestar y la construcción de sociedades más justas y solidarias. Por ello, la acción docente debe ser comprendida como una práctica ética y pedagógica que dignifica al estudiante y lo prepara para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Resolución de conflictos

En Colombia, en las últimas dos décadas, los conflictos han aumentado de manera significativa, impulsados por factores sociales que son fundamentales para la dinámica de la sociedad. Estos conflictos, en muchos casos, se han resuelto fuera del ámbito de la justicia formal, recurriendo a mecanismos alternativos como la mediación y la conciliación. Para comprender este contexto, es esencial establecer una serie de conceptos que rodean la noción de conflicto. El término «conflicto» tiene su origen en el latín "conflictus", que significa chocar, afligir o infligir, lo cual implica una confrontación o un problema, y sugiere una lucha, una pelea o una confrontación. Desde una perspectiva tradicional, el conflicto se asocia con la desgracia y la mala suerte; se considera un fenómeno aberrante o patológico, una disfunción, y se percibe como una manifestación de violencia que afecta negativamente a quienes lo experimentan.

Al respecto, Fuquen (2003), considera que:

Este fenómeno se da, además, cuando individuos o grupos intentan llevar a cabo acciones que son incompatibles entre sí, de modo que la posición de uno se percibe como un obstáculo para la realización de las aspiraciones del otro. En este sentido, el conflicto no surge únicamente por la competencia por recursos, sino también por una percepción errónea sobre el acceso a los mismos (p.266).

El conflicto se asume como la acción donde los individuos poseen diferentes puntos de vista sin llegar a un acuerdo, es una barrera para las relaciones sociales, donde cada uno defiende su posición a pesar de la perspectiva de los demás. Los conflictos escolares se pueden entender como diferencias en los intereses que las partes involucradas perciben, a menudo fundamentadas en prejuicios y en maneras diversas de concebir el mundo. Esta situación puede llevar a ver al otro como un enemigo (Ide et al., 2018). En el contexto educativo, estos conflictos se distinguen por una interacción compleja de factores que están influenciados por la estructura del centro educativo, en la que interactúan estudiantes, docentes, padres y directivos (Mockus, 2002).

Estilos de manejo de conflictos

Según el modelo de manejo de conflictos de Thomas Kilmann (1981), las "situaciones de conflicto" se producen cuando los intereses de dos personas parecen ser incompatibles. En estas situaciones, podemos analizar el comportamiento de una persona a partir de dos dimensiones: (1) afirmación, que se refiere al grado en que una persona intenta satisfacer sus propios intereses, y (2) cooperación, que indica cuánto se esfuerza por cumplir con los intereses de la otra persona. Entre estas ideas,

1. El estilo de competir se caracteriza por ser afirmativo y no cooperador. En este caso, la persona busca satisfacer sus propios intereses a expensas de los de la otra, adoptando la mentalidad de "yo gano, tú pierdes". Este enfoque se centra en el poder, en el que se recurre a cualquier recurso que se considere adecuado para defender su postura: ya sea su capacidad argumentativa, su rango o incluso sanciones económicas.

2. Por otro lado, complacer implica no ser afirmativo, pero sí cooperador, siendo el antónimo de competir. Cuando una persona opta por complacer, deja de lado sus propios intereses para atender las necesidades del otro, manifestando un pensamiento de "tú ganas, yo pierdo". Este estilo conlleva un elemento de sacrificio, que puede manifestarse en actitudes de generosidad desinteresada o caritativa, así como en

seguir las órdenes de la otra persona, incluso cuando preferiría no hacerlo, o ceder a la opinión de los demás.

3. Evadir implica una postura no afirmativa y poco cooperadora; la persona no busca satisfacer de inmediato ni sus propios intereses ni los de los demás. En lugar de confrontar el conflicto, elige evitarlo. La evasión puede manifestarse en eludir diplomáticamente un problema, postergándolo hasta un momento más propicio o simplemente retirándose de una situación que percibe como amenazante.

4. Por otro lado, colaborar significa ser tanto afirmativo como cooperador, constituyendo una actitud opuesta a la evasión. Colaborar implica esforzarse por trabajar junto a la otra persona para encontrar una solución que cumpla plenamente con los intereses de ambos. Este enfoque exige un análisis profundo del problema para identificar los intereses subyacentes de cada parte y buscar alternativas que beneficien a ambos.

5. Transigir, en cambio, representa un punto medio entre la afirmación y la cooperación. En este caso, el objetivo es hallar una solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a las dos partes. Se sitúa entre el competir y el complacer: al transigir, se cede más que en el competitivo, pero menos que en el complaciente.

Bases Legales

En esta sección se habilitan las diferentes fuentes legales que permiten enmarcar el fenómeno en estudio; en este caso, se tiene primero la Constitución Política de Colombia (1991), en el artículo 67, que declara el derecho a una educación de calidad por parte del Estado, a todos los estudiantes.

También se tiene la LEY 1620 DE 2013: Esta ley establece la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Su objetivo es formar ciudadanos activos que participen en la construcción de una sociedad democrática, enfocados en el desarrollo de

competencias ciudadanas, el respeto a los derechos humanos y la prevención de la violencia en el entorno escolar. Así, su finalidad se encuentra estrechamente ligada al propósito general de esta investigación, que busca promover una educación orientada hacia la paz y la convivencia en las instituciones educativas de Colombia.

En Colombia, la Ley 2503 de 2025 creó la Cátedra de Educación Emocional en todos los niveles escolares, reconociendo la importancia de la inteligencia emocional en la formación integral. El Ministerio de Educación ha respaldado esta iniciativa, integrando las competencias socioemocionales en el Sistema Integral de Evaluación y en pruebas como “Evaluar para Avanzar” y SABER, consolidando así la educación emocional como política pública.

El marco normativo colombiano ha dado un paso decisivo hacia la inclusión de la inteligencia emocional en la educación. La Ley 2503 de 2025 establece la obligatoriedad de implementar la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media, articulada con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Según el texto legal, “la educación emocional es un proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social”. Esta definición reconoce que la inteligencia emocional no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial del desarrollo humano.

La ley también define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, reconocer, comprender, expresar y regular las emociones propias, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones empáticas. En este sentido, la norma busca que los estudiantes desarrollen competencias como conciencia emocional, regulación, autonomía, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Estas competencias se convierten en pilares para prevenir conductas de riesgo, fomentar la resiliencia y fortalecer la convivencia escolar.

El Ministerio de Educación Nacional ha respaldado esta iniciativa legislativa, señalando que la educación emocional ya forma parte del Sistema Integral de

Evaluación. La Directora del Icfes, entidad adscrita al Ministerio, afirmó que “la evaluación en el Instituto ha venido evolucionando. Es una herramienta de cambio poderosa que tiene el potencial de revolucionar nuestros sistemas educativos. Desde hace varios años venimos adelantando procesos de evaluación que van más allá de los conocimientos académicos, la educación debe fomentar el desarrollo integral del individuo. Esto incluye habilidades socioemocionales, valores y actitudes que son esenciales para la vida en sociedad”. Esta posición evidencia que el Ministerio no solo reconoce la importancia de la inteligencia emocional, sino que la ha incorporado en instrumentos de medición y acompañamiento pedagógico.

La inclusión de cuestionarios socioemocionales en pruebas como Evaluar para Avanzar y SABER permite recoger información sobre factores emocionales, sociales y contextuales que afectan el aprendizaje. De esta manera, el Ministerio de Educación busca que la evaluación no se limite a medir conocimientos, sino que también valore el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se han diseñado pruebas como CRESE, que abordan la ciudadanía, la reconciliación y el aprendizaje socioemocional desde un enfoque territorial y diferencial.

SECCIÓN III

MOMENTO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

En este apartado se estará visualizando y explicando el camino a seguir para lograr las ideas planteadas al inicio de la investigación; de tal manera, que se seguirá el enfoque propio de la investigación cualitativa, la cual trata de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación de la investigación social. En la literatura estos nuevos paradigmas aparecen con nombres diversos bajo la clasificación de enfoques cualitativos.

Desde el punto de vista de la filosofía y la metodología estos enfoques epistemológicos sirven de fundamento para la toma de decisiones al intentar dar solución a un problema de investigación. En atención a los aspectos antes mencionados, el investigador asumirá la base epistemológica y la concepción investigativa que servirán de soporte a la investigación, es decir, selecciona un “Modelo Epistemológico-Metodológico” del proceso de investigación. Es así como se tomará como referencia la investigación con paradigma interpretativo definido en Vain (2011), como:

El enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (p.40).

En este caso de estudio, la investigación se apoya en este enfoque pues busca explicar y analizar las posturas que tienen los docentes con respecto a las competencias comunicativas partir de sus prácticas pedagógicas con la finalidad de fortalecer el acto educativo, desde un punto de vista humano, real, contextual de cada

uno de los sujetos involucrados en el presente estudio. De igual manera, para Ramírez, García, Miranda (2013):

El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado (p.3).

En el escenario en estudio, con la selección de este paradigma, el investigador busca conocer los puntos de vista de los docentes en cuanto a sus competencias comunicativas, con la finalidad de conocer, reconocer y reflexionar de manera real las perspectivas de los actores, en torno al objeto en estudio. Se trata que los docentes manifiesten libremente sus perspectivas personales y profesionales sobre el tema en estudio con la finalidad de indagar y poder ofrecer las perspectivas desde la vivencia de los docentes de primaria de la Institución Educativa Sede Monseñor Leonardo Gómez Serna. También se regirá por el enfoque cualitativo, conceptuado en Hernández, Fernández y Baptista (2010) como:

Aquel enfoque que se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. El proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (p.368)

Partiendo del paradigma interpretativo, se tiene el enfoque cualitativo, a partir del cual se extrae de forma tácita los testimonios de los docentes, quienes desde sus puntos de vista permitirán vislumbrar el proceso de resolución de conflictos desde el manejo de las emociones, de esta manera, se tendrá la información desde las propias perspectivas internas de cada uno de los sujetos. Y aunque, este tema se ha trabajado con recurrencia, en el contexto Nacional y regional no ha sido enfocado desde el nivel doctoral, contribuyendo el presente a la formulación de constructos referentes a la competencia comunicativa de los docentes en estudio.

De igual manera, y acudiendo a la posición de Morín (2008), los propósitos de un investigador con una perspectiva cualitativa están dirigidos hacia la profundización y comprensión de la naturaleza funcional de lo demarcado como "punto de mira", dígase la dinámica de las interacciones por medio de las cuales se denotan y connotan, las posiciones. De igual manera, Fernández y Rivera, (2009), señala que:

Los principios bajo los cuales se investiga desde el paradigma cualitativo están bien delimitados en la literatura especializada y, habitualmente, se señalan: flexibilidad, adaptabilidad, sinergia, holística, interdisciplinariedad, relatividad continuidad, sistematicidad, reflexividad, receptividad y ética. (p.15)

El enfoque cualitativo, por su naturaleza permite adaptar su estructura y forma de procesar la información, de una manera sistémica; es decir, real, subjetiva y adaptada al contexto y actores involucrados en el estudio, de tal manera que abarque las dimensiones del ser desde su complejidad vivida, donde cada uno sientan la capacidad de expresar y asentar con la mayor seguridad las posturas intrínsecas que tienen sobre el tema tratado.

También se tiene que se aplicará la fenomenología como método, siendo definida por Heidegger como la corriente que "exige colocarse en el encuentro con las cosas mismas". La fenomenología hermenéutica de Heidegger se desarrolló en tres etapas: deconstrucción, reconstrucción, y construcción metodológica. En la destrucción fenomenológica, es fundamental tomar conciencia de los prejuicios y las posturas que se tienen ante el mundo. En la segunda fase, conocida como reducción fenomenológica, se lleva a cabo un proceso de atención hacia lo que el ente no expresa directamente, reconociendo que el ser interactúa con los entes y su entorno de una manera tan familiar que en su relato solo se puede captar la esencia, lo que implica romper con esa familiaridad y profundizar en el mismo.

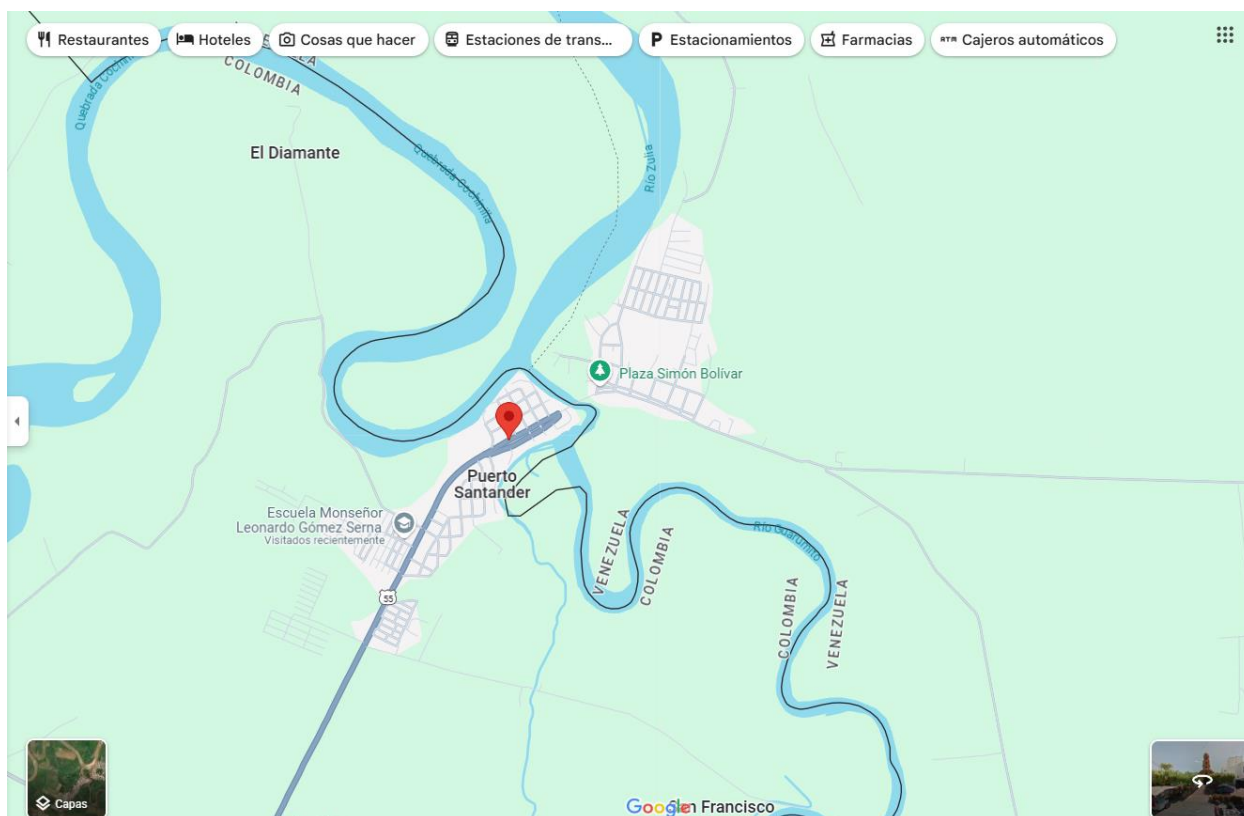
Si se logra escuchar lo que no se dice en el ente, existe la posibilidad de que este se ofrezca o se entregue. Finalmente, en la tercera etapa de construcción fenomenológica, se busca alcanzar una comprensión del fenómeno que ha sido donado. Según Heidegger, la donación no es un proceso inmediato ni desprovisto de

supuestos, sino que requiere ser analizada y criticada a través de un proceso de preconcepción hermenéutica.

Heidegger transformó la fenomenología de Husserl al conservar su enfoque radical y la necesidad de comenzar desde lo inmediato, reemplazando el concepto de "conciencia trascendental" por "vida en su factualidad". Propuso integrar la fenomenología en la hermenéutica, ya que considera que la fenomenología no ofrece una descripción neutral y transparente de la realidad. Esta disciplina permite captar las experiencias individuales y el sentido global y compartido, así como las esencias de una experiencia o evento. Para Heidegger, una auténtica fenomenología es aquella en la que el investigador accede a la verdad a través del ser/estar en el mundo (Dasein)

Descripción del Escenario

Figura 3. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Sede Monseñor Leonardo Gómez Serna



Esta investigación se lleva a cabo en la institución educativa Puerto Santander. De acuerdo con el documento del Proyecto Educativo Institucional (IEPS, 2018), esta institución fue fundada el 30 de septiembre de 2002 mediante el Decreto 00861, a partir de la fusión de los siguientes centros: la Escuela Urbana Monseñor Leonardo Gómez Serna y la Escuela Urbana Integrada. Posteriormente, el 7 de enero de 2005, el Decreto 00012 incorporó a la institución los Centros Educativos Rurales: la Escuela Rural Jorge Eliécer Gaitán y la Escuela Rural Vegas del Pamplonita, estableciendo oficialmente el nombre de Institución Educativa Puerto Santander, la cual ofrece niveles de Preescolar, Educación Básica desde 1º hasta 9º y Educación Media Técnica.

Así, la institución está compuesta por cinco sedes: Sede 1: Principal (Urbana) que abarca de 6º a 11º grado con educación técnica en sistemas. Sede 2: Monseñor

Leonardo Gómez Serna (Urbana) que atiende los grados de Preescolar, 1º y 2º. Sede 3: Integrada (Urbana) que ofrece educación a los grados 3º, 4º y 5º. Sede 4: Jorge Eliécer Gaitán (Rural) que brinda clases de Preescolar a 5º bajo la modalidad de escuela nueva, donde todos los grados se unen en un solo salón y son atendidos por un único docente. Sede 5: Vegas del Pamplonita (Rural) que también ofrece Preescolar a 5º bajo la misma modalidad de escuela nueva y con un solo docente.

En la actualidad, la labor pedagógica de la Institución Educativa Puerto Santander se enfoca en una formación académica que capacita a los estudiantes para acceder de manera crítica y creativa al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, cumpliendo con los requisitos del Ministerio de Educación Nacional. Se está reestructurando el Proyecto Educativo Institucional con el objetivo de orientar la labor pedagógica hacia la formación en competencias laborales para niños y jóvenes, facilitando su inclusión en el mercado laboral con una mentalidad emprendedora. Esta reestructuración se lleva a cabo mediante la implementación de programas de “Técnico en Sistemas y Técnico en Manejo Ambiental”, aunque recientemente solo se está ofreciendo el técnico en Sistemas. En esta investigación, el contexto específico analizado fue la Sede 1, que es la principal y abarca desde 6º hasta 11º grado, incluyendo la media técnica en sistemas.

Informantes clave

Partiendo de la valoración del contexto, se seleccionaron los actores de la investigación en éste contexto, Hurtado (2008) como aquellos que: “pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 46). En concordancia con lo anterior, estos actores involucrados en el proceso investigativo serán vitales para que el autor recopile las informaciones necesarias para analizarlas y poco a poco adentrarse en escenarios más complejos para solucionar la problemática encontrada, en este caso los informantes serán reconocidos de la siguiente manera:

Tabla 1: Caracterización de los Informantes clave

Sujeto	Cargo que desempeña	Tiempo de servicio (años)	Preparación académica
DOC01		10	Lic. Educación con énfasis en ciencias sociales
DOC02	2do	14	Normalista superior. Lic. Básica con énfasis en ciencias naturales y edu. Ambiental. Especialista en informática educativa. Magister en prácticas pedagógicas
DOC03	Escuela nueva (3er-4to- 5to)	4	Lic. En lengua castellana. Especialista en TIC de la educación. Magister en aplicaciones de las TIC de la educación,
DOC04	Preescolar	22	Lic. Educación preescolar. Magister en atención temprana y desarrollo infantil
DOC 05	2DO- 1ERO	34	Lic. En básica con énfasis en ciencias sociales. Especialización recreación ecológica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de información implicarán el soporte de la información con la vinculación de los referentes del estudio. Por esta razón, La Torre (1997) señala que “la selección de la estrategia e investigación viene determinada por la naturaleza del problema, cuestiones planteadas, propósito del estudio...Las estrategias de investigación son herramientas de trabajo para abordar los fenómenos sociales” (p.208).

Para lo cual, la investigación empleó la entrevista semi estructurada para extraer información sobre las percepciones que poseen los docentes de las políticas educativas referentes a la educación inclusiva desde su quehacer pedagógico, apoyada además en la técnica de observación bajo la perspectiva del rol participante. No obstante, la entrevista según Hernández (2010) “es la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas” (p. 597). Esta modalidad hasta los momentos, se considera que es más completa ya que, mientras que la parte formal permite comparar entre los diferentes entrevistados su visión del objeto de estudio, la parte libre permite profundizar en las características específicas de lo que realmente se

persigue y abordar como se ha indicado previamente sobre la base de preguntas emergentes que pueden dar origen a categorías de este estilo.

Criterios de Rigurosidad Científica

Con la finalidad de dar mayor veracidad y científicidad a la investigación, se hace necesario, someter el mismo a ciertos criterios de rigurosidad, los cuales son especificados por Castillo y Vásquez (2003):

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Este punto se materializó en la medida que el investigador se dirija a los docentes, quienes de la manera más natural podrán exponer sus posiciones o puntos de vista sobre las competencias comunicativas en su práctica pedagógica. Estas opiniones fueron transcritas de la forma más ajustadas a la realidad, pues deben ser reflejo exacto de lo obtenido a través del conversatorio/ entrevista realizada entre el investigador y el docente.

El siguiente punto es la auditabilidad, llamada por otros autores confirmabilidad. Guba y Lincoln se refieren a este criterio como “la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho”. se traduce en el respaldo que pueda tener el investigador para certificar el origen de la información presentada en la investigación.

La transferibilidad o aplicabilidad es el tercer criterio a considerar en los estudios cualitativos, se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En este escenario específico, hay que tener presente que aunque el estudio se realizará con los docentes de la escuela seleccionada, es factible que se pueda realizar en cualquier otra institución con otras poblaciones, pues su estructura permite que así se sea, resaltando siempre el carácter cualitativo e interpretativo que la ampara.

Análisis de la Información

Dentro de la investigación en el análisis de la información es de suma relevancia porque es allí donde el autor considera las estrategias necesarias para entender la realidad encontrada. Dentro de la investigación cualitativa puede llamarse una de las fases más interesantes porque allí la investigadora encontró los datos que requiere para avanzar en el tema. Por consiguiente, se utilizará la categorización, en líneas generales Gómez (2009) afirma que la categorización:

Ha representado para muchos un espacio difícil de abordar, sin embargo, si no se empieza por hacer una aproximación de sus componentes, características, criterios y proceso es muy complejo llegar a aplicarla en la investigación es así como debe existir una relación entre la teoría y la práctica. (p.23).

En relación con lo planteado en la cita anterior, la autora extrajo responsablemente todo aquello que se considera similar y separar las diferencias para entender los polos unidos y opuestos que se dan en la investigación, que características, que elementos subyacen allí para manifestar mediante un análisis microscópico las interpretaciones dadas. La información recopilada representa un fragmento de la realidad que se presenta inicialmente como un cúmulo desordenado de referencias.

El proceso de organización constituye un ejercicio intelectual profundo en el que las transcripciones de docentes y estudiantes se transforman en un corpus analizable. Bajo un paradigma interpretativo, este universo de datos se somete a una codificación y categorización inductiva. Como señala Bonilla (1997), el propósito es sintetizar el volumen informativo para identificar patrones que revelen la estructura cultural del grupo. En este sentido, Martínez (2009) conceptualiza esta etapa como una operación de reducción de datos esencial para la investigación cualitativa.

En este caso se aplicaron las entrevistas, de las cuales se extrajeron los testimonios que den respuesta a las interrogantes planteadas, luego se agruparon por similitud y se inició la elección de unidades de análisis, con la finalidad de deconstruir cada uno de los comentarios en nuevos constructos, obteniendo así las piezas clave de

los comentarios otorgados. Cada uno de ellos fue analizado a la luz de los aportes y las fuentes teóricas especializadas.

En esta etapa, el investigador considera pertinente resaltar lo expuesto en Sarduy (2007).

El producto del análisis debe ser transmitido en un lenguaje sencillo, directo, sin ambigüedades y con un orden lógico que resista cualquier crítica o duda, especificando claramente lo que se sabe, lo que no se sabe y las opciones respecto de lo que podría suceder en el futuro. Está claro que todo esto depende de que no surjan variables externas que cambien el escenario (p.3)

Para lograr lo antes planteado, debe considerarse la intencionalidad del estudio cualitativo, su flexibilidad, adaptabilidad y horizonte, el cual se centra en la exposición real de los testimonios de los sujetos intervinientes en el estudio. En este caso, de los docentes de primaria. Para ello cada unidad de análisis fue tratada con la rigurosidad necesaria del tema, pero de la manera más ajustada a la realidad que se vive en el campo investigativo.

SECCIÓN IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información cualitativa constituye una de las herramientas más valiosas dentro de la investigación social y educativa, pues permite comprender la complejidad de los fenómenos humanos desde la perspectiva de quienes los viven. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca medir y generalizar, el análisis cualitativo se centra en la interpretación profunda de discursos, experiencias y prácticas, reconociendo la riqueza de los significados y la diversidad de contextos. Su propósito no es reducir la realidad a cifras, sino reconstruirla a través de narrativas, categorías y patrones que emergen de la interacción entre investigador y participantes.

Este tipo de análisis se fundamenta en la hermenéutica y la fenomenología, donde el investigador asume un rol reflexivo y crítico frente a los datos. La información cualitativa, obtenida mediante entrevistas, observaciones, grupos focales o relatos, requiere un proceso de codificación y categorización que permita identificar temas recurrentes, tensiones y contradicciones. Según Flick (2015), “el análisis cualitativo implica un proceso sistemático de reducción de datos, construcción de categorías y elaboración de interpretaciones que den cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado” (p. 12). Esta cita evidencia que el análisis cualitativo no es improvisado, sino un ejercicio riguroso que combina sensibilidad interpretativa con procedimientos metodológicos claros.

De este modo, en la presente sección se tiene los testimonios obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes (5), desde donde se grabaron, transcribieron en word, clasificaron por pregunta y semejanza entre ellas, se categorizaron, posteriormente se realizó el proceso de contratación y análisis lo cual permitió la realización de la última sección contentiva de la teorización para dar respuesta al objetivo central del estudio.

Tabla 2. Categorización

Unidad de Análisis	Descriptorios
Conocimientos sobre inteligencia emocional	Concepción epistémicas desde el contexto Metodologías empleadas para la formación de la IE Tipos de emociones detectados en clase
estrategias mediadoras del docente en la resolución de conflictos	Definición de conflictos Factores influyentes Estrategias mediadoras

Unidad de análisis: Conocimientos sobre inteligencia emocional

La inteligencia emocional se ha consolidado como un concepto clave para comprender la manera en que las personas gestionan sus emociones y establecen relaciones saludables. Daniel Goleman (1995) la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 42). Esta perspectiva plantea que las emociones no son un obstáculo para el pensamiento racional, sino un complemento indispensable para la toma de decisiones y la construcción de vínculos sociales sólidos.

En el ámbito educativo y laboral, la inteligencia emocional se reconoce como un predictor más fiable del éxito que el coeficiente intelectual. Goleman (1995) sostiene que “las personas con un alto nivel de inteligencia emocional tienen más probabilidades de ser eficaces en cualquier área de la vida, desde las relaciones íntimas hasta las interacciones laborales” (p. 87). De este modo, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales se convierten en competencias esenciales para el desarrollo integral de los individuos y para la construcción de comunidades más resilientes.

Descriptor: Concepciones epistémicas desde el contexto

Desde la práctica docente, la inteligencia emocional implica integrar la dimensión afectiva en los procesos educativos, reconociendo que las emociones influyen directamente en la motivación, la atención y el rendimiento académico. El docente que cultiva esta competencia logra diseñar estrategias que promueven la resiliencia, la cooperación y el respeto por la diversidad, generando un clima de confianza y apertura en el aula. De esta manera, la inteligencia emocional no se limita a un aspecto personal, sino que se convierte en un recurso profesional que fortalece la capacidad del maestro para guiar, acompañar y transformar la experiencia educativa en un proceso más humano y significativo. En atención a esto, se tienen los testimonios:

DOC01: Bueno, yo la entiendo como la capacidad de reconocer, de comprender y regular mis propias emociones y las de los estudiantes, de los y las estudiantes en el aula.

DOC02: La inteligencia emocional desde el contexto de puerto Santander ha sido muy compleja por las situaciones emocionales del estudiante, pero las estrategias utilizadas para su aprendizaje nos dejan ver qué cada parte emocional del estudiante afecta o ayuda en su aprendizaje son muchos los retos, pero también los logros alcanzados en cada estudiante.

DOC03: Para mi, definir la inteligencia emocional, se traduce en entender lo que se siente y actuar sobre ello de manera adecuada.

DOC04: Es la capacidad que tiene el ser humano de relacionarnos y enfrentar las situaciones sentimentales y conductuales.

DOC05: Desde mi práctica diaria, la inteligencia emocional significa acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su autonomía afectiva, ayudándolos a identificar lo que sienten y a expresarlo de manera constructiva.

Los cinco comentarios sobre inteligencia emocional muestran coincidencias en la importancia de reconocer y regular emociones, pero difieren en el énfasis: algunos destacan la autorregulación personal, otros el contexto social y educativo, y otros la dimensión relacional y pedagógica. Desde esta postura, la inteligencia emocional, tal como se expresa en los comentarios de los docentes, se configura como un eje transversal en la práctica educativa. En el primer caso, se entiende como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los estudiantes en el aula, lo que refleja una visión centrada en la autorregulación y la empatía.

En el segundo comentario, se resalta el contexto de Puerto Santander, donde las condiciones emocionales de los estudiantes hacen más complejo el proceso de aprendizaje, pero también evidencian que cada emoción puede convertirse en un recurso o en un obstáculo. El tercer docente la define como la capacidad de entender lo que se siente y actuar de manera adecuada, enfatizando la dimensión práctica y ética de la gestión emocional. El cuarto la concibe como la capacidad de relacionarse y enfrentar situaciones sentimentales y conductuales, destacando la dimensión social y relacional. El quinto docente la vincula con el acompañamiento pedagógico hacia la autonomía afectiva, ayudando a los estudiantes a identificar y expresar sus emociones de manera constructiva.

Al contrastar estas definiciones, se observa que todas coinciden en reconocer la importancia de las emociones en la vida escolar, pero cada una aporta un matiz distinto. Mientras DOC01 y DOC03 se centran en la autorregulación personal, DOC02 introduce la complejidad del contexto social y territorial, DOC04 enfatiza la relación interpersonal y DOC05 subraya el acompañamiento pedagógico hacia la autonomía. Esta diversidad de enfoques refleja la riqueza del concepto y su carácter multidimensional, donde Otero, et al. (2025) señalan:

La inteligencia emocional es un constructo que, al ser desarrollado en el ámbito educativo, permite que los estudiantes no solo mejoren su rendimiento académico, sino que también fortalezcan su bienestar emocional y social. Los hallazgos de una revisión sistemática revelan que altos niveles de inteligencia emocional se correlacionan con mayor resiliencia, autoeficacia y compromiso estudiantil, lo que demuestra que su integración en los procesos pedagógicos es fundamental para

enfrentar los desafíos de equidad y sostenibilidad en la educación contemporánea (p. 14).

Esta postura se relaciona directamente con DOC02, quien reconoce los retos y logros en un contexto vulnerable, mostrando que la inteligencia emocional es clave para la resiliencia y el compromiso estudiantil. El texto subraya la relevancia de la inteligencia emocional como un eje transversal en la educación, pues no se limita a potenciar el rendimiento académico, sino que también fortalece dimensiones esenciales del bienestar emocional y social de los estudiantes.

Al concebirla como un constructo pedagógico, se reconoce que el aprendizaje no es únicamente cognitivo, sino también afectivo y relacional, lo que implica que las prácticas educativas deben integrar estrategias que promuevan la autorregulación, la empatía y la convivencia. De este modo, la inteligencia emocional se convierte en un recurso que favorece la formación integral y la construcción de comunidades educativas más inclusivas y solidarias.

Asimismo, los hallazgos de la revisión sistemática aportan evidencia empírica al mostrar la correlación entre altos niveles de inteligencia emocional y variables como resiliencia, autoeficacia y compromiso estudiantil. Estos resultados refuerzan la necesidad de incorporar la inteligencia emocional en los procesos pedagógicos como una herramienta para enfrentar los retos de la educación contemporánea, especialmente en lo que respecta a la equidad y la sostenibilidad.

En este sentido, su integración no solo responde a una demanda académica, sino también ética y social, orientada a formar sujetos capaces de afrontar la complejidad del mundo actual con competencias emocionales que les permitan adaptarse, perseverar y participar activamente en la transformación de sus entornos.

Asimismo, Puertas et al. (2020) consideran que:

Los programas de implementación de inteligencia emocional en el ámbito escolar han demostrado que los alumnos adquieren habilidades necesarias para afrontar las situaciones que acontecen en el día a día. Estos programas contribuyen al desarrollo

de la capacidad de comprender el entorno, tomar decisiones acertadas y sentirse autorrealizados con las tareas llevadas a cabo. La evidencia empírica muestra que la educación primaria obtiene los mejores resultados, seguida de la secundaria, lo que indica la importancia de iniciar estos procesos desde edades tempranas (p. 22).

Esta reflexión se conecta con DOC05, quien plantea la necesidad de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su autonomía afectiva, mostrando que la educación emocional debe comenzar desde edades tempranas para ser más efectiva. Los programas de implementación de inteligencia emocional en el ámbito escolar evidencian un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes, ya que les permiten adquirir competencias prácticas para enfrentar las situaciones cotidianas con mayor seguridad y equilibrio.

Estas iniciativas no solo fortalecen la capacidad de comprender el entorno y tomar decisiones acertadas, sino que también promueven la autorrealización, al vincular el aprendizaje con la satisfacción personal y el sentido de logro en las tareas realizadas. De este modo, la inteligencia emocional se convierte en un recurso pedagógico que potencia tanto el desarrollo académico como la construcción de habilidades socioemocionales esenciales para la vida.

La evidencia empírica que señala mejores resultados en la educación primaria, seguida de la secundaria, subraya la importancia de iniciar estos procesos desde edades tempranas, cuando las bases emocionales y cognitivas aún están en formación. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar programas educativos que integren la inteligencia emocional como parte estructural del currículo, favoreciendo la prevención de dificultades futuras y el fortalecimiento de la resiliencia estudiantil. Así, la implementación temprana de estas estrategias no solo optimiza el rendimiento escolar, sino que también contribuye a la construcción de sujetos capaces de desenvolverse con autonomía, compromiso y bienestar en contextos cada vez más complejos.

Por otro lado, se ha señalado desde la perspectiva de Gudiño et al. (2023) que:

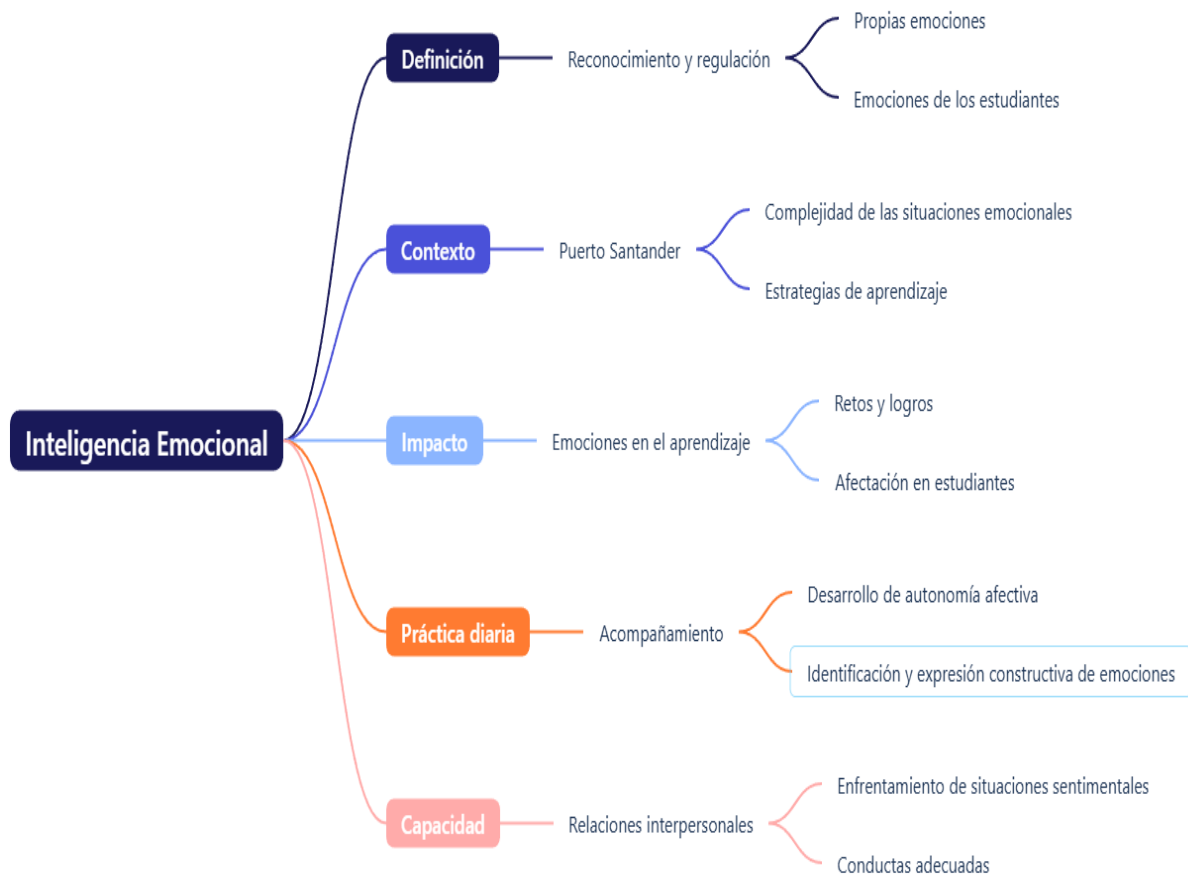
La inteligencia emocional impacta de manera significativa en la calidad del aprendizaje, ya que estudiantes con altos niveles de esta competencia muestran mejor rendimiento académico, mayor bienestar emocional y social, y una reducción considerable del estrés académico. Estos hallazgos evidencian que la educación emocional debe ser integrada en los currículos escolares como un eje transversal, pues su ausencia limita el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad de enfrentar los retos de la vida cotidiana (p. 37).

Esta cita se relaciona con DOC01 y DOC03, quienes destacan la importancia de reconocer y actuar sobre las emociones de manera adecuada, mostrando que la gestión emocional es inseparable del rendimiento académico y del bienestar integral. El texto destaca cómo la inteligencia emocional se convierte en un factor decisivo para la calidad del aprendizaje, al vincular directamente el desarrollo de competencias emocionales con el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes. La reducción del estrés académico que se menciona es un indicador clave de que la gestión emocional no solo favorece la concentración y la motivación, sino que también previene problemáticas asociadas al desgaste psicológico en la vida escolar. En este sentido, la inteligencia emocional se presenta como un recurso que equilibra lo cognitivo y lo afectivo, permitiendo que el proceso educativo sea más humano, sostenible y orientado al desarrollo pleno de las personas.

Asimismo, la evidencia expuesta refuerza la necesidad de integrar la educación emocional como un eje transversal dentro de los currículos escolares, ya que su ausencia limita la formación integral y la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos cotidianos. Esta integración no debe entenderse como un complemento opcional, sino como un componente esencial de la pedagogía contemporánea, capaz de preparar a los alumnos para desenvolverse en contextos complejos con resiliencia, empatía y autonomía. De este modo, la educación emocional se convierte en una estrategia fundamental para garantizar equidad y sostenibilidad en los sistemas educativos, al formar sujetos capaces de aprender con calidad y vivir con bienestar.

En síntesis, los comentarios de los docentes y la literatura académica revelan que la inteligencia emocional es un concepto complejo y multidimensional que abarca la autorregulación, la resiliencia, la relación interpersonal y el acompañamiento pedagógico. Todos los enfoques coinciden en que su desarrollo es esencial para el aprendizaje y la convivencia escolar, especialmente en contextos vulnerables como los mencionados por DOC02. La evidencia científica confirma que la educación emocional debe ser transversal y comenzar desde edades tempranas, pues su ausencia limita el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, la inteligencia emocional se convierte en un eje transformador de la práctica educativa, capaz de articular el bienestar individual con la construcción de comunidades escolares más justas y solidarias.

Figura 4. Representación Gráfica del **Descriptor Concepciones epistémicas desde el contexto**



Desde esta ilustración y a partir de los análisis realizados se puede deducir que la definición de la IE desde la percepción de los docentes entrevistados se basa en un principio en la capacidad que cada sujeto adquiere para reconocer sus propias emociones, así como la oportunidad que tiene el profesional para apoyar su gestión, considerando que las zonas contextuales son un elemento de gran influencia en la manera de desenvolverse o de afrontar cada situación; por tal motivo, debe aplicarse de manera acertada las metodologías y estrategias que permitan este trabajo.

Una vez que se adquiera el conocimiento sobre el trabajo con las emociones, se podrá destacar su relevancia no solo en el proceso social, sino

también en su desarrollo académico, legando así a la relación integral del estudiante como un agente participativo de su propio aprendizaje. Es importante mencionar también, que la educación emocional se materializa desde un acompañamiento continuo, de personas que permitan identificar los puntos álgidos, así como las potencialidades que cada uno como individuos poseen.

Descriptor: Metodologías empleadas para la formación de la IE

Pérez et al. (2025) destacan que en la formación docente las metodologías centradas en la inteligencia emocional se basan en la práctica de habilidades como “la empatía, la motivación y la autorregulación emocional” (p.25). Estas competencias, trabajadas mediante entrevistas, talleres y estrategias participativas, fortalecen la dinámica del aula y repercuten directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. De este modo, se confirma que la formación en inteligencia emocional requiere metodologías activas y situadas, capaces de transformar tanto la práctica pedagógica como la experiencia de aprendizaje. En este aspecto los docentes entrevistados opinaron:

DOC01: El diálogo es el puente para que las partes expresen necesidades y construyan soluciones. La escucha activa valida emociones, reduce tensiones y permite comprender intereses reales, reformular malos entendidos y llegar a acuerdos duraderos.

DOC02: Cuando los estudiantes se sienten escuchados y comprendidos, ellos participan activamente y el aprendizaje fluye y se hace más de manera significativa.

DOC03: En primer lugar, escucho a las partes involucradas, para desde ahí tomar una decisión. y depende de la magnitud del problema, procedo a la intervención del rector o de las familias.

DOC04: Bueno, cuando se presentan este tipo de casos, lo primero. Que se debe hacer es contención emocional. Y esto se logra escuchando al. Estudiante. validando. También sus sentimientos y sus emociones. No normalizando las cosas. Porque es que es. Ahí donde está. La raíz del problema. Que empezamos a normalizar. Ay no, es que a mí también me ponían apodos. No, no es agradable. Que

pongan apodos, de hecho, no se deberían poner apodos. No es bueno. Burlarse porque lo que. Para mí puede ser un chiste, para el otro no. Entonces hay. Que ponerse en el zapato. También de la otra persona. También se busca un apoyo, en este caso de orientadora. O psicóloga escolar y. También en la parte de la familia. Y en clases. Pues se. Trata de. Procurar, se. Procura dar como esos espacios. De expresión y de actividades que ayuden a liberar esas tensiones.

DOC05: Se habla primero sobre el problema y se puede resolver en el aula no se lleva a coordinación si es manejable lo resolvemos con estrategias dentro del aula. Algunas estrategias juegos lúdicos. Actividades de experiencia emocional entre otras, El diálogo y la escucha activa son la mejor herramienta ya que con ella se obtiene la capacidad de captar y resolver el conflicto

El análisis de los testimonios docentes permite comprender cómo el diálogo y la escucha activa se constituyen en prácticas esenciales para la resolución de conflictos escolares y la construcción de aprendizajes significativos. En el DOC01 se afirma que “el diálogo es el puente para que las partes expresen necesidades y construyan soluciones”, destacando además que la escucha activa valida emociones y reduce tensiones. Esta visión coincide con lo planteado por Pérez et al. (2013), quienes sostienen que “el diálogo es un instrumento para prevenir y resolver conflictos en la escuela, reduciendo problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 186). La coincidencia entre el testimonio y la literatura académica muestra cómo la práctica docente se articula con fundamentos teóricos que reconocen el poder del diálogo como herramienta de convivencia.

En el DOC02 se señala que “cuando los estudiantes se sienten escuchados y comprendidos, ellos participan activamente y el aprendizaje fluye”. Este testimonio se relaciona con lo expuesto por Mejía et al. (2023), quienes afirman que “los estudiantes que desarrollan adecuadas competencias de escucha activa mejoran sus habilidades sociales, fundamentales para el crecimiento personal y profesional” (p. 4). El contraste evidencia que la escucha activa no solo favorece la participación, sino que también fortalece las competencias socioemocionales, lo que convierte al aula en un espacio de aprendizaje integral.

El DOC03 enfatiza la necesidad de escuchar primero a las partes involucradas y, dependiendo de la magnitud del problema, acudir al rector o a las familias. Esta práctica refleja una visión jerárquica de la resolución de conflictos, que contrasta con lo planteado por Rodríguez (2023), quien sostiene que “la escucha activa permite identificar roles e intenciones comunicativas, fortaleciendo la autonomía expresiva y comunicativa” (p. 95). Mientras el testimonio privilegia la intervención institucional, la literatura académica resalta la importancia de la autonomía comunicativa y la mediación horizontal, lo que abre un debate sobre la necesidad de equilibrar la autoridad escolar con la participación activa de los estudiantes.

El DOC04 introduce la idea de la contención emocional y la validación de sentimientos, rechazando la normalización de burlas o apodos. El docente afirma que “no es agradable que pongan apodos, de hecho, no se deberían poner apodos. No es bueno burlarse porque lo que para mí puede ser un chiste, para el otro no”. Este planteamiento se relaciona con Contreras et al. (2023), quienes señalan que la resolución de conflictos requiere estrategias como círculos de paz y actividades de empatía para garantizar un ambiente de convivencia escolar. El contraste muestra cómo la práctica docente incorpora la dimensión emocional y la empatía, en sintonía con propuestas académicas que buscan transformar la cultura escolar hacia la inclusión y el respeto.

Finalmente, el DOC05 subraya que los conflictos pueden resolverse en el aula mediante estrategias lúdicas y actividades de experiencia emocional, destacando que “el diálogo y la escucha activa son la mejor herramienta”. Esta perspectiva se complementa con lo planteado por Villa et al. (2025), quienes afirman que “los conflictos escolares no deben interpretarse solo como confrontaciones hostiles, sino como oportunidades de aprendizaje y crecimiento” (p. 420). El contraste evidencia que las prácticas docentes que integran juegos y actividades emocionales no solo resuelven conflictos, sino que también convierten estas situaciones en experiencias formativas. Esta visión invita a comprender que los conflictos, lejos de ser amenazas, pueden ser espacios para el desarrollo de

competencias socioemocionales como la empatía, la cooperación y la negociación. En este sentido, el diálogo no solo resuelve, sino que educa, formando ciudadanos capaces de convivir en sociedades más justas y solidarias.

El diálogo es una herramienta esencial para la resolución pacífica de conflictos, pues permite validar emociones, comprender intereses y construir acuerdos duraderos. En el ámbito escolar y social, su práctica fortalece la convivencia, previene la violencia y fomenta la empatía entre las personas. El diálogo, entendido como un proceso de comunicación en el que dos o más personas intercambian información, opiniones y sentimientos con el objetivo de llegar a un acuerdo, constituye un pilar fundamental en la resolución de conflictos.

En contextos educativos, familiares y comunitarios, los conflictos son inevitables debido a la diversidad de intereses, percepciones y emociones. Sin embargo, la manera en que se gestionan determina si se convierten en oportunidades de crecimiento o en focos de violencia y ruptura de relaciones. En este sentido, el diálogo se presenta como el camino más efectivo para transformar las tensiones en aprendizajes colectivos.

El diálogo constituye una de las herramientas más poderosas para la resolución de conflictos, no solo porque permite la expresión de necesidades y emociones, sino porque abre la posibilidad de construir soluciones colectivas que dignifican a las personas involucradas. En la escuela, en la familia y en la comunidad, los conflictos son inevitables; sin embargo, la manera en que se gestionan determina si se convierten en oportunidades de aprendizaje o en focos de violencia y exclusión. Por ello, el diálogo no puede reducirse a un simple intercambio de palabras, sino que debe entenderse como un proceso ético y pedagógico que valida emociones, reconoce la diversidad y fomenta la empatía.

Asimismo, el diálogo implica un lenguaje respetuoso y claro, capaz de prevenir la escalada de los conflictos. Pérez et al. (2013) afirman que “el diálogo es un instrumento para prevenir y resolver conflictos en la escuela, reduciendo problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 186). Esta

perspectiva resalta que el diálogo no es únicamente una estrategia de resolución, sino también una herramienta preventiva que contribuye a la construcción de ambientes escolares más saludables. En este sentido, el diálogo se convierte en un recurso pedagógico que enseña a los estudiantes a convivir en la diversidad y a transformar los desacuerdos en aprendizajes colectivos.

Por otro lado, el diálogo también tiene una dimensión ética, pues implica ponerse en el lugar del otro y reconocer la legitimidad de sus emociones. Rodríguez (2023) señala que “la escucha activa permite identificar roles e intenciones comunicativas, fortaleciendo la autonomía expresiva y comunicativa” (p. 95). Esta idea se relaciona con la necesidad de evitar la normalización de burlas o apodos, como lo plantean algunos testimonios docentes, ya que lo que para uno puede ser un chiste, para otro puede significar dolor. El diálogo, entonces, no solo busca acuerdos, sino que también protege la dignidad de las personas.

La importancia del diálogo radica en que promueve la escucha activa, es decir, la capacidad de atender de manera consciente y empática a lo que el otro expresa. Escuchar activamente implica no solo oír las palabras, sino también reconocer las emociones y necesidades que subyacen en ellas. De acuerdo con Perret (2023), “escuchar activamente significa prestar atención a lo que la otra persona está diciendo, hacer preguntas para entender mejor su punto de vista y responder de manera empática y respetuosa” (p. 5). Esta práctica evita malentendidos, reduce tensiones y genera un clima de confianza que facilita la búsqueda de soluciones compartidas.

La escucha activa, como parte esencial del diálogo, se convierte en un acto de reconocimiento del otro. Cuando un estudiante o un miembro de la comunidad se siente escuchado, se abre un espacio de confianza que facilita la participación y la construcción de acuerdos. Mejía et al. (2023) sostienen que “los estudiantes que desarrollan adecuadas competencias de escucha activa mejoran sus habilidades sociales, fundamentales para el crecimiento personal y profesional” (p. 4). Esta afirmación coincide con la práctica docente que reconoce que la escucha no solo resuelve tensiones inmediatas, sino que también fortalece la convivencia y el aprendizaje significativo.

Asimismo, el diálogo fomenta el uso de un lenguaje claro y respetuoso, lo cual es indispensable para prevenir la escalada de los conflictos. Cuando las personas aprenden a expresarse sin recurrir a la agresión verbal, se abre la posibilidad de construir acuerdos basados en el respeto mutuo. En el ámbito escolar, por ejemplo, enseñar a los estudiantes a dialogar de manera constructiva contribuye a prevenir situaciones de acoso y violencia, generando un ambiente de convivencia positivo y saludable. El diálogo, en este sentido, no solo resuelve conflictos, sino que también los previene al fortalecer las competencias socioemocionales de quienes lo practican.

Otro aspecto relevante es que el diálogo convierte los conflictos en oportunidades de aprendizaje. En lugar de ser vistos como amenazas, los desacuerdos pueden ser espacios para el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la negociación y la cooperación. Estas competencias son fundamentales no solo para la vida escolar, sino también para la vida adulta, donde la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica es clave para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Los testimonios docentes y los autores coinciden en reconocer la escucha activa y el diálogo como ejes fundamentales para la convivencia escolar y el aprendizaje significativo. Mientras los testimonios aportan la dimensión práctica y situada de la experiencia docente, los autores ofrecen la fundamentación teórica que legitima estas prácticas como estrategias pedagógicas y de convivencia. El contraste revela que la resolución de conflictos escolares no es únicamente un proceso disciplinario, sino una oportunidad para fortalecer la empatía, la autonomía comunicativa y la construcción de aprendizajes colectivos.

También se tiene por otra parte, otra manera de enfrentar estas situaciones, tal como le señala el DOC01:

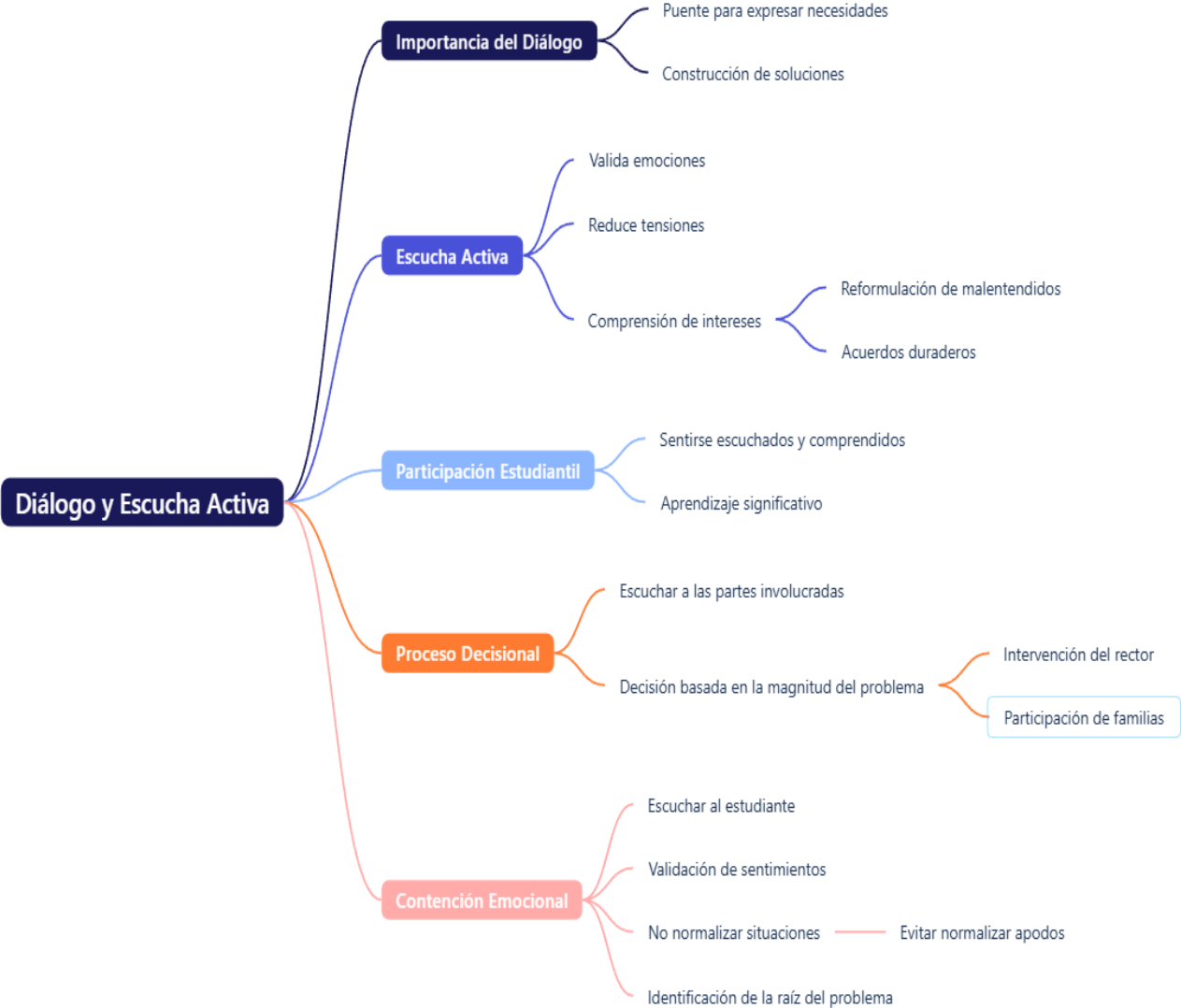
En caso de que un evento afecte emocionalmente a los estudiantes, mi intervención comienza creando un espacio seguro y tranquilo donde puedan expresar sus emociones. Utilizo técnicas del mindfulness para ayudarles a calmarse, como ejercicios de

respiración profundo o breves meditaciones guiadas. Luego, los animo a hablar sobre lo que sienten, siempre validando sus emociones y dándole la oportunidad de compartir sus pensamientos. También ofrezco herramientas para gestionar sus sentimientos, como el uso de la caja de los sentimientos, donde pueden depositar sus emociones de forma simbólica. A través de estas prácticas, busco apoyar su bienestar emocional y fomentar la resiliencia frente a situaciones difíciles

Este comentario demuestra la diversidad de metodologías empleadas para lograr que cada sujeto reconozca en un primer momento sus emociones, mediada esta acción desde el acompañamiento del docente, quien a partir de su conocimiento puede contribuir con la resolución de los conflictos que puedan gestarse por la falta de educación emocional. La validación de emociones es otro componente esencial en este proceso. Cuando el docente anima a los estudiantes a hablar sobre lo que sienten, se reconoce la legitimidad de sus experiencias y se evita la invisibilización del dolor. Según Moles (2024), “el mindfulness enseña a los estudiantes a ser más conscientes de sus emociones y reacciones, fomentando la resiliencia emocional y una mayor empatía hacia los demás” (p. 7). Esta afirmación coincide con la práctica de ofrecer herramientas simbólicas como la “caja de los sentimientos”, que permite a los estudiantes depositar sus emociones de manera creativa y liberadora. Tales recursos no solo ayudan a gestionar el malestar, sino que también promueven la autorregulación y la empatía.

La intervención docente, entonces, no se limita a contener la emoción, sino que busca transformar la experiencia en aprendizaje socioemocional. Al brindar espacios de expresión y técnicas de regulación, se fomenta la resiliencia, entendida como la capacidad de enfrentar situaciones difíciles y salir fortalecido de ellas. En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio de vida, donde los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones, a gestionarlas y a convivir de manera más consciente y solidaria.

Figura 5. Representación gráfica del Descriptor: Metodologías empleadas para la formación de la IE



Entre las principales estrategias que se extraen de los testimonios ofrecidos por los docentes, se tiene el diálogo a través de la escucha activa, donde se considera una fuente esencial para la expresión y manejo de las emociones, a través de la formulación de posibles alternativas que lleven a enfrentar y solucionar las situaciones que se le puedan presentar a cada uno, con la intención

de validar las emociones tanto favorecedoras como otras que pueden significar un reto. La escucha activa se constituye como un medio ideal para adecuar cada situación según las necesidades y características de los sujetos.

Para lograr este cometido, el docente de eliminar cualquier barrera o sesgo que le obstaculice reconocer las individualidades, promoviendo la no normalización de las situaciones que atenten bien sea contra el propio sujeto y contra los demás, permitiendo a su vez; la identificación de la raíz del problema en pro de la construcción de un canal comunicativo conciliador.

Descriptor: Tipos de emociones detectados en clase

Reconocer las reacciones emocionales de los estudiantes en los espacios de clase es un elemento clave para que el docente pueda intervenir de manera adecuada y satisfactoria, de manera que cada estudiante pueda alcanzar el dominio de sus emociones y pueda gestionar de esta manera las situaciones que emerjan en su cotidianidad. En este particular, los docentes consideraron:

DOC01: Una experiencia significativa fue cuando dos niños en mi clase de precolar se peleaban constantemente por un juguete, usé las técnicas del micfungnes para guiarlos a una pausa consciente invitándolos a respirar profundamente y a reconocer sus emociones. Luego les pedí que expresaran cómo se sentían y lo que y qué lo que le necesitaban fomentando la empatía y la escucha activa. Después de la actividad ambos comprendieron la importancia de compartir y respetar los sentimientos del otro. Este conflicto se transformó en una oportunidad pedagógica para enseñarles sobre la auto-regulación emocional, resolución pacífica y el trabajo en equipo.

DOC02: Bueno, hace mucho tiempo en el proyecto anterior se presentó una situación con dos participantes, discutieron de una manera pues fuerte, pues casi se van a los golpes porque hubo falta de respeto y todo lo demás y pues antes de llegar a juzgarlos como a señalarlos o a darles quejas directamente a los padres de familia, lo que se aprovechó como esa situación fue para escucharlos a ellos por separados y validar obviamente su emoción, porque independientemente de quien haya iniciado o no la pelea o quien haya ofendido primero, cada uno de ellos como que tuvo su manera de

defender su postura y eso es válido y las emociones que ellos presentan en el momento es válido

DOC03: Una de las situaciones más comunes es la presencia de agresión verbal, estamos en zonas fronterizas y es común escuchar dirigirse entre ellos con un lenguaje obsceno; sin embargo, a veces lo usan en tono de burla u ofensa... esto después... lleva a los golpes.

El análisis de los testimonios docentes permite comprender cómo las prácticas de mediación, la escucha activa y el uso de técnicas de regulación emocional se convierten en estrategias fundamentales para transformar los conflictos en oportunidades pedagógicas. En el DOC01, se relata que “una experiencia significativa fue cuando dos niños en mi clase de precolar se peleaban constantemente por un juguete, usé las técnicas del mindfulness para guiarlos a una pausa consciente invitándolos a respirar profundamente y a reconocer sus emociones”. Este testimonio refleja la importancia de la autorregulación emocional y la empatía en la infancia, lo cual coincide con lo planteado por Castillo y Ruiz (2024), quienes afirman que “la técnica mindfulness propicia el desarrollo integral, fortalece el aprendizaje, mejora la autoestima e incrementa logros de aprendizaje; a la vez, reduce conductas depresivas y de agresividad en estudiantes” (p. 3). El contraste evidencia que la práctica docente no solo busca resolver el conflicto inmediato, sino también formar competencias socioemocionales que favorecen la convivencia.

En el DOC02, se enfatiza la necesidad de escuchar a los estudiantes por separado y validar sus emociones antes de emitir juicios o involucrar a las familias. El docente señala que “cada uno de ellos como que tuvo su manera de defender su postura y eso es válido y las emociones que ellos presentan en el momento es válido”. Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Rodríguez (2023), quien sostiene que “la escucha activa permite identificar roles e intenciones comunicativas, fortaleciendo la autonomía expresiva y comunicativa” (p. 95). El contraste muestra que la validación emocional es un acto pedagógico que reconoce la dignidad de los estudiantes y evita la invisibilización de sus

experiencias, favoreciendo la construcción de soluciones más justas y participativas.

El DOC03 introduce un escenario más complejo, donde la agresión verbal en zonas fronterizas se convierte en un detonante de violencia física. El docente afirma que “es común escuchar dirigirse entre ellos con un lenguaje obsceno; sin embargo, a veces lo usan en tono de burla u ofensa... esto después... lleva a los golpes”. Esta situación refleja cómo el lenguaje puede ser un vehículo de violencia simbólica que escala hacia la agresión física. Pérez et al. (2013) señalan que “el diálogo es un instrumento para prevenir y resolver conflictos en la escuela, reduciendo problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 186). El contraste evidencia que, frente a la agresión verbal, el diálogo y la mediación se convierten en herramientas indispensables para transformar la cultura escolar y prevenir la violencia.

La teoría de la resiliencia también se hace presente en estos testimonios. Este enfoque hermenéutico permite reinterpretar las peleas, las burlas y las agresiones no como fracasos de la convivencia, sino como escenarios pedagógicos donde los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones, a negociar y a convivir en la diversidad. La resiliencia, entonces, se convierte en una categoría clave para comprender cómo los conflictos fortalecen la capacidad de los estudiantes de enfrentar situaciones adversas y salir transformados de ellas.

La teoría de la resiliencia aplicada a la resolución de conflictos sostiene que las situaciones adversas no deben entenderse únicamente como amenazas, sino como oportunidades para fortalecer capacidades de afrontamiento, reconstruir vínculos y generar aprendizajes colectivos. En el ámbito escolar y comunitario, la resiliencia permite transformar la violencia y la tensión en procesos de crecimiento personal y social.

La resiliencia, entendida como la capacidad de los individuos y grupos para sobreponerse a la adversidad y salir fortalecidos de ella, se ha convertido en un enfoque clave para comprender y gestionar los conflictos. García-Vesga y

Domínguez-de la Ossa (2013) explican que “la resiliencia es la capacidad que poseen los niños y las niñas para afrontar situaciones adversas, vinculada con la adaptabilidad, la competencia y la capacidad de recuperación” (párr. 2). En este sentido, los conflictos no son vistos como fracasos de la convivencia, sino como escenarios pedagógicos donde se ponen en juego recursos emocionales, sociales y culturales que permiten reconstruir la armonía.

Desde una perspectiva educativa, la resiliencia se articula con la validación emocional y la escucha activa. Ortunio y Guevara (2016) afirman que “la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, se refiere tanto a individuos como a grupos que logran minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades” (p. 4). Esto implica que, en la resolución de conflictos escolares, los docentes no solo median en la disputa, sino que también promueven competencias socioemocionales que ayudan a los estudiantes a enfrentar futuras situaciones de tensión con mayor fortaleza.

La teoría de la resiliencia también se vincula con el enfoque ecológico, que reconoce la interacción entre individuo, familia, comunidad y entorno social. Villalba (2005) señala que “la noción de resiliencia se ha integrado fundamentalmente en la teoría ecológica y de desarrollo, como una práctica basada en las ideas de recuperación, posibilidad y transformación” (p. 297). En el contexto de resolución de conflictos, esto significa que la resiliencia no depende únicamente de la voluntad individual, sino de la existencia de redes de apoyo y ambientes protectores que faciliten la reconstrucción de la convivencia.

Aplicada a la resolución de conflictos, la resiliencia permite que las agresiones verbales, las tensiones emocionales o las disputas físicas se conviertan en oportunidades para enseñar habilidades de autorregulación, empatía y cooperación. Los programas educativos que integran prácticas de resiliencia, como el mindfulness, los círculos de paz o las actividades de expresión emocional, buscan no solo resolver el conflicto inmediato, sino también fortalecer la capacidad de los estudiantes para enfrentar la adversidad en el futuro. Así, la

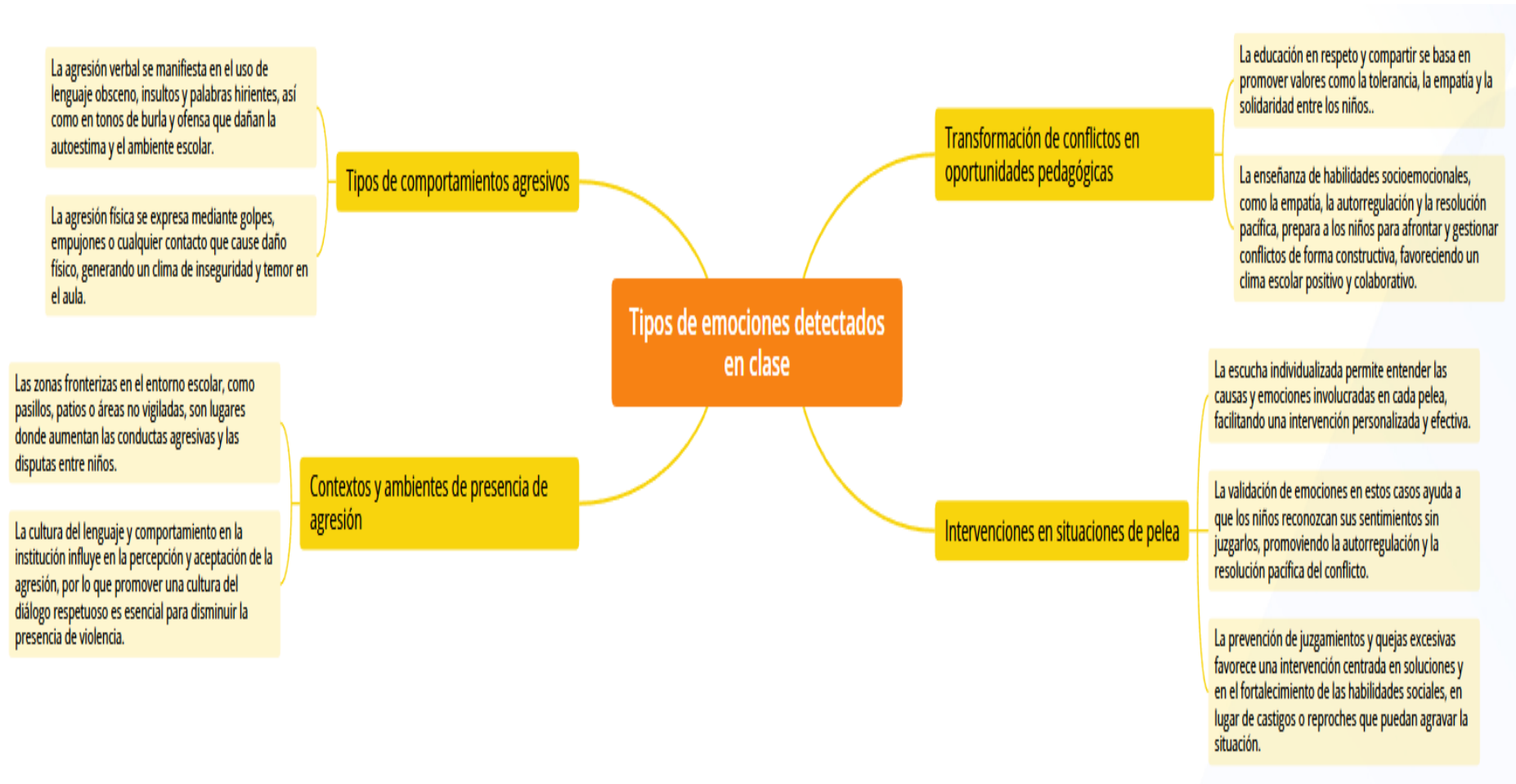
resiliencia se convierte en un eje pedagógico que transforma la cultura escolar hacia la inclusión y el respeto.

La teoría de la resiliencia aporta un marco interpretativo que permite comprender los conflictos como escenarios de aprendizaje y crecimiento. Su aplicación en la escuela y en la comunidad fomenta la capacidad de adaptación, la validación de emociones y la construcción de vínculos solidarios. De esta manera, la resiliencia no solo resuelve tensiones, sino que educa para la vida, formando individuos y colectivos capaces de enfrentar la adversidad con dignidad y creatividad.

Desde lo planteado en el análisis teórico de los testimonios se muestra que la resolución de conflictos escolares se fundamenta en tres ejes: la autorregulación emocional mediante el mindfulness, la validación de emociones a través de la escucha activa, y la transformación de la violencia simbólica mediante el diálogo. Estos ejes, articulados con la categoría de resiliencia, permiten comprender que los conflictos no son meros obstáculos, sino oportunidades pedagógicas para construir comunidades escolares más inclusivas, empáticas y conscientes de la diversidad cultural y emocional.

En síntesis, los testimonios en que la resolución de conflictos requiere estrategias que integren la escucha activa, la validación emocional y el uso de técnicas como el mindfulness. Mientras los testimonios aportan la dimensión práctica y situada de la experiencia docente, los autores ofrecen la fundamentación teórica que legitima estas prácticas como recursos pedagógicos y éticos. El contraste revela que los conflictos, lejos de ser amenazas, pueden convertirse en oportunidades para fortalecer la resiliencia, la empatía y la convivencia escolar.

Figura 6. Representación gráfica del descriptor: Tipos de emociones detectados en clase



Desde la representación gráfica anterior se tiene que hablar de las principales emociones de los estudiantes, sería identificar la rabia o frustración que lleva a la violencia, muchas veces, ésta se pasa de ser verbal a transgredir las barreras físicas, este proceso debe hacerse de manera sistemática, continua, donde cada acción llame a la empatía y el respeto por las diferencias de todos, atendiendo al principio de la igualdad y equidad.

Contrastación general de la unidad: Conocimientos sobre inteligencia emocional

La inteligencia emocional se ha convertido en un eje fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos educativos atravesados por la diversidad cultural, la vulnerabilidad social y las tensiones propias de territorios rurales y de frontera. Los conocimientos sobre inteligencia emocional, en su formulación clásica, se centran en la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, destacando competencias como la empatía, la autorregulación y la motivación. Sin embargo, cuando estos saberes se contrastan con la realidad del aula, emergen tensiones que evidencian la necesidad de ampliar la mirada: lo que en teoría se concibe como un conjunto de habilidades individuales, en la práctica se manifiesta como un fenómeno colectivo, profundamente situado en las dinámicas sociales y culturales de cada territorio.

Las concepciones epistémicas que surgen desde el contexto desafían los marcos universales de la psicología cognitiva y emocional. En comunidades rurales y fronterizas, las emociones no se viven como experiencias aisladas, sino como expresiones compartidas que reflejan la historia, la memoria y las condiciones de vida de los estudiantes. Así, la inteligencia emocional no puede reducirse a un paradigma individualista, sino que debe ser comprendida desde

una perspectiva hermenéutica y crítica, donde las emociones se interpretan como parte de la construcción de resiliencia comunitaria y de la reconstrucción del tejido social. Este contraste revela que la teoría, al privilegiar categorías universales, corre el riesgo de invisibilizar las particularidades de los territorios y las voces de quienes habitan realidades atravesadas por la violencia, la migración o la exclusión.

Las metodologías empleadas para la formación en inteligencia emocional también muestran un campo de tensión entre lo prescrito y lo vivido. En muchos espacios educativos se aplican talleres vivenciales, dinámicas de grupo, ejercicios de mindfulness o narrativas personales, que buscan promover la conciencia emocional y la regulación afectiva. No obstante, en la práctica estas metodologías suelen quedarse en lo instrumental, limitándose a actividades aisladas que no logran integrar la dimensión crítica y reflexiva de las emociones. El contraste evidencia que, si bien las técnicas pueden generar momentos de sensibilización, se requiere un enfoque más profundo que vincule las emociones con procesos de justicia educativa, convivencia escolar y reconstrucción cultural. La formación en inteligencia emocional, en contextos vulnerables, demanda metodologías que no solo enseñen a identificar emociones, sino que permitan resignificarlas colectivamente y transformarlas en prácticas de solidaridad y resiliencia.

En esta línea, los tipos de emociones detectados en clase constituyen un espejo de las condiciones sociales y pedagógicas que atraviesan a los estudiantes. Se observan emociones como la ansiedad y el miedo, vinculados a la inseguridad y a la presión académica; la alegría y el entusiasmo, que emergen en dinámicas lúdicas y colectivas; la frustración y la tristeza, relacionadas con las dificultades de aprendizaje o experiencias de exclusión. Sin embargo, más allá de estas categorías básicas, aparecen emociones híbridas y complejas, como la esperanza compartida, la rabia frente a la injusticia o el miedo colectivo, que no encajan en las clasificaciones tradicionales de la teoría psicológica. Este contraste pone de relieve la necesidad de construir categorías más flexibles y críticas,

capaces de reconocer la riqueza y la complejidad de las emociones en contextos situados.

En síntesis, el proceso de contrastación entre conocimientos teóricos sobre inteligencia emocional, concepciones epistémicas desde el contexto, metodologías aplicadas y emociones detectadas en clase, muestra que la práctica educativa exige una epistemología situada y crítica. La inteligencia emocional no puede ser entendida únicamente como un conjunto de competencias individuales, sino como un fenómeno colectivo que refleja las tensiones sociales, culturales y territoriales. Las metodologías deben trascender lo instrumental para convertirse en espacios de reflexión y resignificación, y las emociones deben ser interpretadas en su complejidad, como expresiones híbridas que revelan tanto las dificultades como las posibilidades de transformación. Solo desde esta mirada integral y hermenéutica es posible avanzar hacia una educación que reconozca la dignidad de las emociones y las convierta en motor de resiliencia y justicia social.

Unidad: estrategias mediadoras del docente en la resolución de conflictos

La mediación docente en la resolución de conflictos constituye una práctica pedagógica que busca orientar a los estudiantes hacia el diálogo y la construcción de acuerdos. El docente, en su rol de mediador, no se limita a intervenir en el conflicto, sino que facilita un espacio de escucha activa y de reconocimiento mutuo. Como señala Onofre (2025), “la mediación docente es una estrategia efectiva para transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje, fomentando la comunicación asertiva, la empatía y la toma de decisiones colaborativas” (p. 7). Esta perspectiva resalta la importancia de que el maestro actúe como guía y acompañante en la gestión emocional y relacional de los estudiantes.

En este sentido, las estrategias mediadoras se fundamentan en la capacidad del docente para generar confianza y respeto dentro del aula. La

implementación de dinámicas de grupo, la negociación de normas y el uso de metodologías participativas permiten que los estudiantes se sientan parte activa de la solución. Acevedo et al. (2019) afirman que “el maestro mediador contribuye a la convivencia escolar mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas que favorecen la resolución pacífica de los conflictos” (p. 23). De esta manera, la mediación se convierte en un proceso formativo que fortalece las competencias ciudadanas y la cultura de paz.

Partiendo de esto se tienen los descriptores que a continuación se analizan:

Descriptor: Definición de conflictos

El conflicto puede entenderse como una situación de tensión o desacuerdo entre dos o más personas, grupos o instituciones, en la que se enfrentan intereses, valores, necesidades o percepciones distintas. En el ámbito educativo, los conflictos suelen surgir por diferencias en la convivencia escolar, la distribución de responsabilidades, la interpretación de normas o la gestión de emociones dentro del aula. Lejos de ser únicamente un problema, el conflicto constituye una oportunidad para el aprendizaje, ya que permite visibilizar las diferencias, abrir espacios de diálogo y fortalecer las competencias sociales y emocionales de los estudiantes. Desde allí:

DOC01: Para mí, el conflicto escolar es una situación de desacuerdo entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, que surge por diferencias en intereses, valores o formas de relacionarse. No lo veo como algo negativo en sí mismo, sino como una oportunidad para aprender a convivir y a dialogar.

DOC02: Entiendo el conflicto escolar como un choque de percepciones o necesidades dentro del aula. Muchas veces se origina por la falta de comunicación o por la dificultad de los estudiantes para expresar sus emociones de manera adecuada. Creo que es parte natural de la vida escolar.

DOC03: El conflicto escolar es, en mi experiencia, una manifestación de tensiones sociales que se trasladan al espacio educativo. No se trata solo de peleas o discusiones, sino de la expresión de

desigualdades, frustraciones y emociones que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades.

DOC04: Considero que el conflicto escolar es un proceso de interacción en el que se enfrentan posiciones distintas. Puede ser verbal, emocional o incluso silencioso, cuando los estudiantes se aíslan. Lo importante es que el docente lo reconozca y lo gestione como parte de la formación integral.

DOC05: Para mí, el conflicto escolar es un fenómeno inevitable que refleja la diversidad de pensamientos y emociones en la escuela. No siempre es un problema; puede convertirse en un recurso pedagógico si se aborda con estrategias de mediación y se fomenta la participación de los estudiantes.

El conflicto escolar, desde una mirada fenomenológica, se revela como una experiencia vivida que trasciende la simple definición académica y se convierte en un fenómeno situado en la cotidianidad de la escuela. Los testimonios de los docentes permiten comprender cómo este se interpreta en la práctica, y al contrastarlos con la literatura especializada, se evidencia la riqueza de significados que emergen de la experiencia pedagógica. El primer testimonio (DOC01) plantea que el conflicto es una oportunidad para aprender a convivir y dialogar, lo cual coincide con la perspectiva de Camps et al. (2019), quienes afirman que “el conflicto no debe interpretarse exclusivamente como una confrontación hostil, sino como un espacio de negociación y ajuste social” (p. 420). Esta visión fenomenológica resalta que, más allá de la tensión, el conflicto puede ser resignificado como un recurso formativo que fortalece la convivencia escolar.

El segundo testimonio (DOC02) enfatiza el conflicto como un choque de percepciones y necesidades, originado en la falta de comunicación. Esta interpretación se aproxima a lo señalado por Ramón, ET AL. (2019), quienes sostienen que “el conflicto es un hecho social, caracterizado por la oposición de intereses entre dos o más personas; no es sinónimo de violencia, ésta es consecuencia de las necesidades e intereses no escuchados ni resueltos” (p. 137). Desde la fenomenología, se observa cómo la vivencia docente reconoce la raíz comunicativa del conflicto, lo que permite comprenderlo como parte natural de

la vida escolar, tal como lo expresa el propio testimonio. En contraste, el tercer testimonio (DOC03) amplía la mirada al señalar que el conflicto escolar es una manifestación de tensiones sociales trasladadas al aula. Esta afirmación se relaciona con Pérez y Gutiérrez (2016), quienes destacan que “la escuela se convierte en un territorio hostil cuando no se atiende la transformación de los conflictos, pues estos reflejan las tensiones sociales y culturales de la comunidad” (p. 165). Aquí la fenomenología permite reconocer que el conflicto no es solo interpersonal, sino también estructural, vinculado a desigualdades y frustraciones que los estudiantes traen consigo.

El cuarto testimonio (DOC04) introduce la idea del conflicto como proceso de interacción que puede ser verbal, emocional o silencioso, lo cual se conecta con la noción de diversidad de formas de expresión del conflicto. Onofre (2025) sostiene que “los conflictos en el aula son acontecimientos inevitables que reflejan la dinámica social y emocional de los estudiantes” (p. 5). Este contraste muestra que la fenomenología reconoce la multiplicidad de modos en que el conflicto se manifiesta, desde la discusión abierta hasta el aislamiento silencioso. Finalmente, el quinto testimonio (DOC05) plantea que el conflicto es inevitable y puede convertirse en recurso pedagógico si se aborda con mediación. Esta visión se articula con Acevedo ET AL. (2019), quienes afirman que “el maestro mediador contribuye a la convivencia escolar mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas que favorecen la resolución pacífica de los conflictos” (p. 23). La fenomenología aquí permite comprender cómo la inevitabilidad del conflicto se transforma en posibilidad pedagógica, siempre que el docente asuma un rol activo en su mediación.

El proceso de contrastación fenomenológica de los testimonios evidencia que el conflicto escolar es vivido por los docentes como un fenómeno complejo, que oscila entre lo interpersonal y lo estructural, entre lo negativo y lo formativo. La literatura confirma que el conflicto no es sinónimo de violencia, sino una oportunidad de aprendizaje y transformación, siempre que se gestione desde la mediación y la cultura de paz. Así, la fenomenología permite integrar las voces

docentes con los marcos teóricos, reconociendo la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento educativo.

Figura 7: Representación gráfica del descriptor: Definición de conflictos



En esta representación se deja evidenciado que el conflicto desde su naturaleza debe dejar de vetarse o estigmatizarse como un elemento negativo, sino que debe ser visto como un aspecto natural donde convergen diferentes puntos de vista, los cuales deben aprenderse a valorar y comprender como respetados. El conflicto, se considera una oportunidad para que cada profesional de la docencia pueda contribuir desde la mediación pedagógica con la educación emocional, en aras de contribuir a la resolución de conflictos.

Descriptor: Factores influyentes

Los conflictos escolares surgen de múltiples factores que van desde el entorno familiar hasta las dinámicas propias de la convivencia en el aula. Estos elementos inciden directamente en la manera en que los estudiantes interactúan y en cómo se configuran las relaciones sociales dentro de la institución educativa. Uno de los factores más relevantes es el clima familiar, pues las tensiones, la falta de afecto o la violencia en el hogar suelen trasladarse al espacio escolar. Según Zurita (2019), “una situación desfavorable es la familiar, con falta de afecto, de cuidado, llena de abusos, criminalidad, abuso de alcohol y otras drogas, pobreza y bajo nivel de educación; es el caldo de cultivo para una forma de vida en la que la violencia esté presente” (p. 12). Esto evidencia que los problemas sociales y familiares se reflejan en la conducta de los estudiantes, generando conflictos que afectan la convivencia escolar. Al respecto se tienen los comentarios:

DOC01: Uno de los retos al aplicar estrategias mediadoras en la institución es la resistencia al cambio, ya que algunos prefieren métodos tradicionales para resolver conflictos. Además, la falta de confianza en el proceso o en el mediador puede dificultar la participación. También la falta de formación sobre el proceso de mediación y la escasez de tiempo y recursos también son obstáculos comunes, ya que estos procesos requieren dedicación y conocimiento para ser más efectivos.

DOC03: Los estudiantes necesitan sentir apoyo emocional porque eso permite fortalecer su Autoestima y la disposición de aprendizaje. Cuando son contextos Demasiado vulnerables. Contextos demasiado resilientes, no es que se tenga que tomar con pinza, pero sí se debe sentir. Como ese apoyo y esa ayuda para que no se vayan a herir Susceptibilidades o peor aún, no se vaya a hacer una acción con daño.

DOC02: En mi experiencia, los conflictos escolares suelen estar muy ligados a la falta de acompañamiento familiar. Muchos niños llegan con cargas emocionales fuertes porque sus padres trabajan largas jornadas o están ausentes por migración. Eso se traduce en comportamientos agresivos o en dificultades para relacionarse con sus compañeros. Además, la escasez de recursos en la escuela genera tensiones: cuando no hay suficientes materiales, los estudiantes compiten entre sí y eso provoca discusiones.

DOC04: Los conflictos más frecuentes que observo tienen que ver con el uso de redes sociales. Los estudiantes traen al aula problemas que comenzaron en chats o publicaciones, y eso se convierte en insultos o exclusiones dentro del grupo. También influyen las diferencias culturales: en mi colegio hay jóvenes de distintos contextos migratorios, y a veces los prejuicios o estereotipos generan choques. Creo que la falta de espacios de diálogo institucional agrava la situación, porque los estudiantes no encuentran canales para expresar sus inconformidades.

DOC05: En el nivel medio, los conflictos suelen estar relacionados con la presión académica y la competencia entre estudiantes. Algunos sienten que no reciben apoyo suficiente de los docentes o de la institución, y reaccionan con rebeldía o desinterés. También he notado que la falta de formación en habilidades socioemocionales es un factor clave: los jóvenes no saben cómo manejar la frustración ni cómo resolver diferencias de manera pacífica. Cuando la escuela se centra solo en lo académico y deja de lado lo emocional, los conflictos se multiplican.

El proceso de contrastación bajo el modelo hermenéutico-fenomenológico permite interpretar las experiencias narradas en los documentos como vivencias situadas, reconociendo la subjetividad de los actores y el sentido que otorgan a los conflictos escolares. A través de la trilogía explicar, comprender e interpretar, se revelan tensiones comunes y diferencias que enriquecen la comprensión del fenómeno educativo. En el DOC01 se evidencia que “uno de los retos al aplicar estrategias mediadoras en la institución es la resistencia al cambio, ya que algunos prefieren métodos tradicionales para resolver conflictos”. Esta resistencia se conecta con la falta de confianza y formación, lo que refleja un obstáculo estructural y cultural en la implementación de la mediación. Desde la fenomenología hermenéutica, este testimonio muestra cómo las prácticas tradicionales se convierten en un horizonte de sentido que limita la apertura a nuevas formas de resolución, lo cual exige interpretar la experiencia vivida como resistencia a la innovación pedagógica (Castillo et al. 2022).

El DOC03 aporta la dimensión emocional: “los estudiantes necesitan sentir apoyo emocional porque eso permite fortalecer su autoestima y la disposición de aprendizaje”. Aquí la fenomenología de la práctica, en términos de Van Manen,

invita a comprender la experiencia vivida del estudiante en contextos vulnerables, donde el apoyo emocional no es accesorio sino constitutivo de la posibilidad de aprender. La interpretación hermenéutica revela que la ausencia de este apoyo puede generar daño y susceptibilidad, mostrando la necesidad de una pedagogía que cuide la subjetividad (Montes y Castillo, 2024).

El apoyo emocional es un eje fundamental en la resolución de conflictos escolares, pues permite que los estudiantes desarrollen confianza, autoestima y disposición para el aprendizaje. Sin este componente, los procesos de mediación se reducen a técnicas formales que no logran transformar las relaciones ni prevenir nuevas tensiones. En el ámbito educativo, los conflictos son inevitables porque la escuela es un espacio de interacción constante entre personas con diferentes historias, emociones y expectativas. Sin embargo, lo que marca la diferencia no es la ausencia de conflictos, sino la manera en que se gestionan. La educación emocional se convierte en una herramienta clave para que los estudiantes aprendan a reconocer sus sentimientos, regularlos y expresarlos de forma constructiva. En este sentido, el apoyo emocional no es un añadido opcional, sino un requisito indispensable para que la resolución de conflictos sea efectiva y sostenible.

Domínguez (2017) afirma que “la incorporación de la educación emocional en los contextos escolares es una herramienta eficaz para la prevención y resolución de conflictos, y una posible salida a los problemas urgentes del sistema educativo” (p. 15). Esta cita refleja cómo el apoyo emocional, entendido como parte de la educación integral, no solo ayuda a resolver disputas inmediatas, sino que también previene la aparición de nuevos conflictos al fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes. La hermenéutica fenomenológica nos invita a interpretar esta afirmación desde la vivencia de los actores: los estudiantes que se sienten escuchados y acompañados emocionalmente encuentran un espacio seguro para expresar sus inconformidades sin recurrir a la violencia.

El apoyo emocional también tiene un impacto directo en la autoestima y en la disposición para aprender. Cuando los estudiantes perciben que sus emociones

son validadas, se sienten reconocidos como sujetos plenos, lo que fortalece su confianza en sí mismos y en la institución. Por el contrario, la ausencia de apoyo emocional puede generar frustración, rebeldía o desinterés, como se observa en múltiples testimonios de docentes y estudiantes. La resolución de conflictos, entonces, no puede limitarse a procedimientos disciplinarios, sino que debe integrar estrategias de acompañamiento emocional que permitan transformar las relaciones interpersonales.

Además, el apoyo emocional favorece la construcción de un clima escolar positivo; un aula donde los estudiantes se sienten seguros emocionalmente es un espacio donde se reducen las tensiones y se promueve la cooperación. Esto no solo mejora la convivencia, sino que también impacta en el rendimiento académico, ya que los estudiantes pueden concentrarse mejor cuando no están atrapados en dinámicas de conflicto. La educación emocional, por tanto, no es un lujo, sino una necesidad para garantizar la calidad educativa y el bienestar integral de los jóvenes.

El apoyo emocional es un componente esencial en la resolución de conflictos escolares. No basta con enseñar técnicas de mediación o imponer normas disciplinarias; es necesario reconocer y acompañar las emociones de los estudiantes para que los procesos de resolución sean realmente transformadores. Como señala Domínguez, la educación emocional es una salida a los problemas urgentes del sistema educativo, y su incorporación en las escuelas es una tarea inaplazable.

El DOC02 señala que “los conflictos escolares suelen estar muy ligados a la falta de acompañamiento familiar”, lo que se traduce en “comportamientos agresivos o en dificultades para relacionarse con sus compañeros”. Este relato contrasta con el anterior al situar la raíz del conflicto en la dimensión sociofamiliar y económica. La fenomenología hermenéutica permite comprender cómo la ausencia de los padres por migración o trabajo prolongado se convierte en una vivencia de abandono que repercute en la escuela. La interpretación muestra que

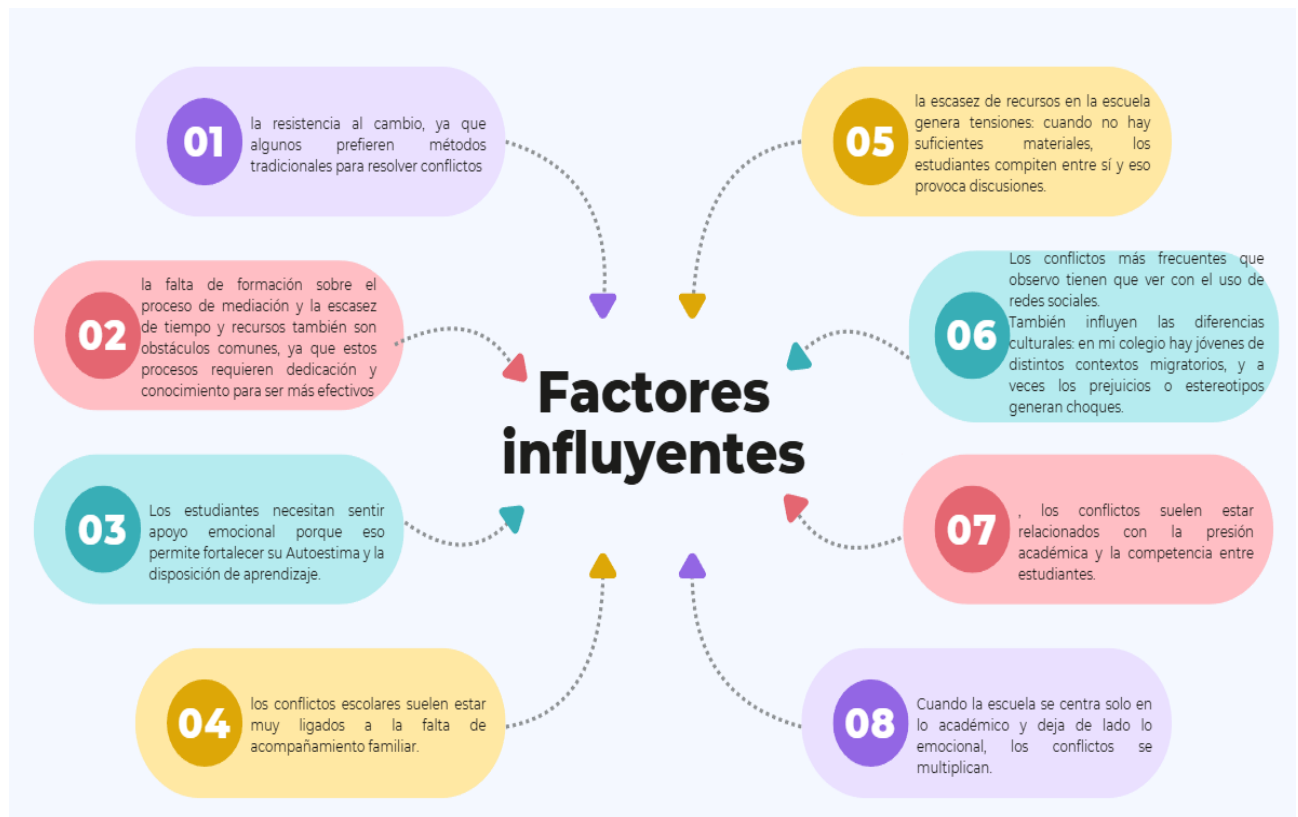
los conflictos no son solo escolares, sino que emergen de la experiencia vivida en el hogar y se trasladan al aula (García, 2024).

El DOC04 introduce la influencia de las redes sociales y las diferencias culturales: “los estudiantes traen al aula problemas que comenzaron en chats o publicaciones, y eso se convierte en insultos o exclusiones dentro del grupo”. Este testimonio revela cómo la virtualidad y la interculturalidad configuran nuevas formas de conflicto. La hermenéutica fenomenológica interpreta estas vivencias como expresiones de la falta de espacios institucionales de diálogo, donde los estudiantes no encuentran canales para expresar sus inconformidades. La experiencia vivida en lo digital se traslada al espacio físico, mostrando la necesidad de comprender la educación como un fenómeno híbrido.

El DOC05 subraya que “los conflictos suelen estar relacionados con la presión académica y la competencia entre estudiantes”, además de la “falta de formación en habilidades socioemocionales”. Este relato contrasta con los anteriores al situar el conflicto en la dimensión institucional-académica. La interpretación hermenéutica muestra que la escuela, al centrarse solo en lo académico, invisibiliza la experiencia emocional de los jóvenes, lo que multiplica los conflictos. Aquí se revela la necesidad de una pedagogía integral que reconozca la vivencia emocional como parte esencial del proceso educativo.

En síntesis, la contrastación hermenéutico-fenomenológica permite comprender que los conflictos escolares emergen de múltiples dimensiones: resistencia institucional, vulnerabilidad emocional, ausencia familiar, influencia digital y presión académica. Cada testimonio aporta un horizonte de sentido que, al ser interpretado, revela la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de estrategias integrales que reconozcan la experiencia vivida de los actores.

Figura 8. Representación gráfica del Descriptor, Factores influyentes



De acuerdo a la opinión otorgada por los docentes entrevistados se obtuvo que en el proceso de mediación de conflictos inciden diferentes factores que deben ser tomados en consideración al momento de desarrollar estrategias de mediación. Entre ellos se cuentan los propios de la naturaleza de los estudiantes, mismos que provienen de su ser, sentimientos, experiencias, percepciones; también se pueden mencionar aquellos que provienen de las realidades contextuales (cultura, étnica, ideología, estratos, géneros), de igual manera, se obtuvo la ausencia de apoyo emocional tanto de las familias como de los docentes, quienes se limitan a cumplir sus roles como figuras acompañantes pero no desarrollan la acción sobre la gestión de las emociones.

Descriptor: Estrategias Mediadoras

Las estrategias mediadoras en la resolución de conflictos escolares se convierten en herramientas esenciales para transformar las dinámicas de convivencia; estas estrategias no solo buscan solucionar un problema puntual, sino también generar aprendizajes socioemocionales que permitan prevenir futuros enfrentamientos. La mediación fomenta el diálogo, la escucha activa y la empatía, creando un espacio seguro donde las partes pueden expresar sus emociones y necesidades sin temor a ser juzgadas. De esta manera, la escuela se convierte en un escenario de formación integral que reconoce la importancia de la dimensión emocional en la vida académica.

Un aspecto clave de las estrategias mediadoras es su capacidad para fortalecer la confianza entre los actores involucrados. Cuando los estudiantes perciben que sus voces son escuchadas y validadas, se sienten parte de la solución y no simples receptores de sanciones. Como señalan García y López (2019):

La mediación escolar se configura como un proceso pedagógico que promueve la autonomía, la responsabilidad y la participación activa de los estudiantes, al tiempo que fomenta la construcción de una cultura de paz basada en el respeto y la cooperación (p. 42).

Las estrategias mediadoras requieren un compromiso institucional que garantice espacios de formación y acompañamiento. No basta con implementar protocolos; es necesario que docentes y estudiantes reciban capacitación en habilidades socioemocionales y comunicativas. La mediación se convierte así en un puente entre la dimensión académica y la emocional, permitiendo que los conflictos se transformen en oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la escuela que apuesta por la mediación fortalece su rol como comunidad educativa inclusiva y resiliente, capaz de enfrentar los retos de la diversidad y la convivencia. En este sentido los docentes opinaron:

DOC01: Se propone un espacio de diálogo con ambos participantes y lógicamente también con los padres de familia pues para que no trasladara esta situación más a fondo, sino que lo que se discutió allí pues quede allí sin obviamente sin invalidar la situación y sin hacer

menor pues el problema. Entonces al finalizar como este diálogo conjunto, pues ellos lograron reconocer sus errores, se comprometieron a mejorar esa relación, como ese comportamiento, sobre todo esa parte del respeto que es lo que más se quebranta en el momento cuando están muy acalorados y muy aireados.

DOC02: también la falta como esa información, pero esa información bien detallada donde nos entreguen como esas estrategias que nosotros podemos emplearlas en el momento que sea transversalizado, porque nos brindan muchísima información, pero no se va mucho más allá al grano, que es como entregar como unas estrategias pedagógicas o lúdicas que nos permitan a nosotros poder decir vamos a iniciar el día escolar con trabajo de inteligencia emocional

DOC03: el manejo de grupos numerosos, bien sabemos que sí, que la educación es gratuita, que todos los niños y niñas merecen y tienen derecho a estudiar, pero se está recargando a un grupo de docentes un número de estudiantes de treinta y pico en adelante, entonces eso hace de que muchas veces no se pueda observar más allá de lo que está pasando en el entorno estudiantil, porque uno acata y atiende lo que en el momento el estudiante comenta y lo que se visualiza, pero lo que lleva al estudiante muy a sus adentros, aquellos que no comentan, aquellos que no dicen absolutamente nada y se guardan como esas sensaciones negativas, hacen de que uno no pueda observar más allá que lo que pasa con sus estudiantes.

El proceso de contrastación de los testimonios permite comprender cómo las prácticas de mediación, la necesidad de estrategias pedagógicas claras y el reto del manejo de grupos numerosos se entrelazan en la construcción de una convivencia escolar más justa y resiliente. En el **DOC01**, se observa que el diálogo conjunto entre estudiantes y padres de familia posibilita el reconocimiento de errores y compromisos de mejora, lo que evidencia la importancia de la comunicación como herramienta de transformación. Este planteamiento se relaciona con lo señalado por Torrego (2019), quien afirma que “la mediación escolar es un proceso que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo el respeto y la responsabilidad compartida entre los

actores educativos” (p. 27). La cita muestra que el diálogo no solo resuelve el conflicto inmediato, sino que fortalece la cultura de respeto en la institución.

La falta de comunicación en el manejo de conflictos escolares constituye uno de los principales obstáculos para la construcción de una convivencia pacífica y resiliente. Cuando los estudiantes, docentes o familias no cuentan con canales claros de diálogo, los problemas tienden a intensificarse y a generar rupturas en las relaciones. La ausencia de comunicación no solo impide la resolución efectiva de los conflictos, sino que también alimenta la desconfianza y la percepción de injusticia. En este sentido, la escuela, como espacio de formación integral, debe reconocer que la comunicación es el eje transversal que permite transformar las tensiones en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo.

Diversos autores han señalado que la comunicación es el fundamento de la mediación escolar y que su ausencia genera dinámicas de exclusión y violencia. Torrego (2019) afirma que “la falta de comunicación entre los actores educativos convierte los conflictos en situaciones enquistadas, donde las emociones negativas se acumulan y se dificulta la construcción de acuerdos” (p. 34). Esta cita refleja cómo el silencio o la ausencia de diálogo no neutraliza el conflicto, sino que lo profundiza, generando un ambiente escolar cargado de tensiones. En contraste, la comunicación asertiva y empática permite que las partes expresen sus necesidades y emociones, abriendo la posibilidad de encontrar soluciones compartidas.

Asimismo, la falta de comunicación limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan enfrentar los conflictos de manera constructiva. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional, basada en la comunicación y la expresión de sentimientos, es indispensable para que los estudiantes aprendan a manejar los conflictos sin recurrir a la violencia” (p. 47). Esta afirmación muestra que la comunicación no es solo un medio para resolver problemas, sino también una competencia que debe ser enseñada y practicada en la escuela. Sin ella, los estudiantes carecen de

herramientas para expresar sus emociones y negociar acuerdos, lo que incrementa la probabilidad de enfrentamientos.

Desde este particular, la falta de comunicación en el manejo de conflictos escolares es un factor que agrava las tensiones y dificulta la construcción de una convivencia armónica. Los testimonios y la literatura coinciden en que el silencio y la ausencia de diálogo generan conflictos más profundos y menos manejables. Por ello, es urgente que las instituciones educativas fortalezcan sus estrategias de comunicación, promoviendo espacios de diálogo, escucha activa y mediación. Solo así será posible transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y consolidar una cultura de paz en la escuela.

El **DOC02** enfatiza la necesidad de contar con información clara y estrategias pedagógicas aplicables, especialmente aquellas que integren la inteligencia emocional en la rutina escolar. La ausencia de herramientas concretas limita la capacidad de los docentes para transversalizar la mediación en el aula. En este sentido, Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p. 45). Esta afirmación contrasta con el testimonio, mostrando que la falta de formación práctica impide que los docentes desarrollen plenamente estas competencias, lo que repercute en la convivencia escolar.

El **DOC03** refleja la dificultad de atender grupos numerosos, donde las cargas emocionales de los estudiantes muchas veces permanecen invisibles. El docente atiende lo inmediato, pero no logra profundizar en las emociones ocultas de quienes no expresan sus sentimientos. Este reto se vincula con lo señalado por Ortega y Del Rey (2017), al destacar que “la masificación en las aulas limita la capacidad del profesorado para detectar y atender las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que incrementa el riesgo de conflictos silenciosos y no gestionados” (p. 63). La cita evidencia que el tamaño de los grupos afecta

directamente la efectividad de la mediación, pues se dificulta la atención personalizada y la detección de necesidades emocionales.

La masificación de estudiantes en las aulas es uno de los mayores retos que enfrenta la educación contemporánea, especialmente en el manejo de conflictos escolares. Cuando los grupos superan los treinta o cuarenta estudiantes, la capacidad del docente para atender las necesidades individuales se ve reducida, lo que genera un ambiente propenso a tensiones y dificultades de convivencia. En este contexto, los conflictos no solo se multiplican, sino que también se invisibilizan, pues muchos estudiantes optan por guardar silencio frente a sus emociones y problemas. La escuela, al convertirse en un espacio saturado, pierde la posibilidad de ser un lugar de acompañamiento emocional y de construcción de paz.

La masificación de las aulas es uno de los factores que más incide en la aparición y manejo de conflictos dentro del contexto escolar. Cuando los grupos superan un número elevado de estudiantes, el docente se enfrenta a la dificultad de atender las necesidades individuales y de mantener un clima de convivencia equilibrado. Esta sobrecarga limita la capacidad de observar con detalle las dinámicas emocionales y sociales de cada alumno, lo que provoca que muchos conflictos pasen desapercibidos o se gestionen de manera superficial.

En aulas masificadas, los estudiantes suelen experimentar sentimientos de invisibilidad y falta de reconocimiento, lo que incrementa la frustración y la posibilidad de choques entre compañeros. La competencia por la atención del docente, los recursos limitados y la ausencia de espacios personalizados generan tensiones que se traducen en discusiones, exclusiones o actitudes de rebeldía. El conflicto, en este sentido, no surge únicamente de las diferencias personales, sino también de las condiciones estructurales que impiden una convivencia armónica.

La masificación también afecta la capacidad del docente para implementar estrategias mediadoras efectivas. La gestión del conflicto requiere tiempo, escucha activa y acompañamiento emocional, elementos que se ven reducidos

cuando el número de estudiantes es excesivo. En consecuencia, los conflictos tienden a resolverse mediante medidas disciplinarias rápidas, sin aprovechar su potencial pedagógico. Esto demuestra que la masificación no solo incrementa la frecuencia de los conflictos, sino que también limita la posibilidad de transformarlos en oportunidades de aprendizaje y construcción de ciudadanía.

La mediación escolar requiere tiempo, escucha activa y espacios de diálogo, elementos que se ven obstaculizados cuando el docente debe atender simultáneamente a un grupo numeroso. Torrego (2019) sostiene que “la mediación escolar es un proceso que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo el respeto y la responsabilidad compartida entre los actores educativos” (p. 27). Sin embargo, en aulas masificadas, este proceso se vuelve difícil de sostener, ya que la atención personalizada se diluye y los conflictos tienden a resolverse de manera superficial o disciplinaria, sin generar aprendizajes duraderos.

La masificación de estudiantes en el aula constituye un desafío central para el manejo de conflictos escolares. Limita la capacidad de los docentes para atender las necesidades emocionales, invisibiliza los conflictos silenciosos y dificulta la implementación de estrategias mediadoras. Superar este reto implica no solo reducir el número de estudiantes por aula, sino también fortalecer la formación docente en habilidades socioemocionales y garantizar recursos institucionales que permitan una atención más humana y cercana. Solo así la escuela podrá cumplir su misión de ser un espacio de convivencia, aprendizaje y construcción de paz.

La contrastación muestra que los tres testimonios convergen en la necesidad de fortalecer la mediación escolar desde diferentes dimensiones: el diálogo con participación familiar, la formación en estrategias socioemocionales y la reducción de la sobrecarga docente en grupos numerosos. La hermenéutica fenomenológica permite comprender que cada experiencia revela un horizonte de sentido distinto, pero todos apuntan a la urgencia de consolidar una cultura de paz y acompañamiento emocional en la escuela.

Contrastación general de la unidad de análisis

La contrastación general de los testimonios sobre las estrategias mediadoras del docente en la resolución de conflictos permite comprender la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones. Los relatos muestran cómo el diálogo, la formación en habilidades socioemocionales y la atención a las condiciones estructurales de la escuela se convierten en factores decisivos para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje. La hermenéutica fenomenológica nos invita a interpretar estas experiencias no como hechos aislados, sino como vivencias que revelan horizontes de sentido sobre la convivencia escolar.

En primer lugar, los testimonios que destacan el diálogo como estrategia mediadora evidencian que la comunicación es el eje central de la resolución de conflictos. La participación de estudiantes, docentes y familias en espacios de conversación permite reconocer errores, asumir compromisos y fortalecer el respeto mutuo. Como señala Torrego (2019), “la mediación escolar es un proceso que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo el respeto y la responsabilidad compartida entre los actores educativos” (p. 27). Esta afirmación se conecta directamente con las experiencias narradas, donde el diálogo se convierte en un recurso pedagógico que dignifica las relaciones y evita que los problemas se profundicen.

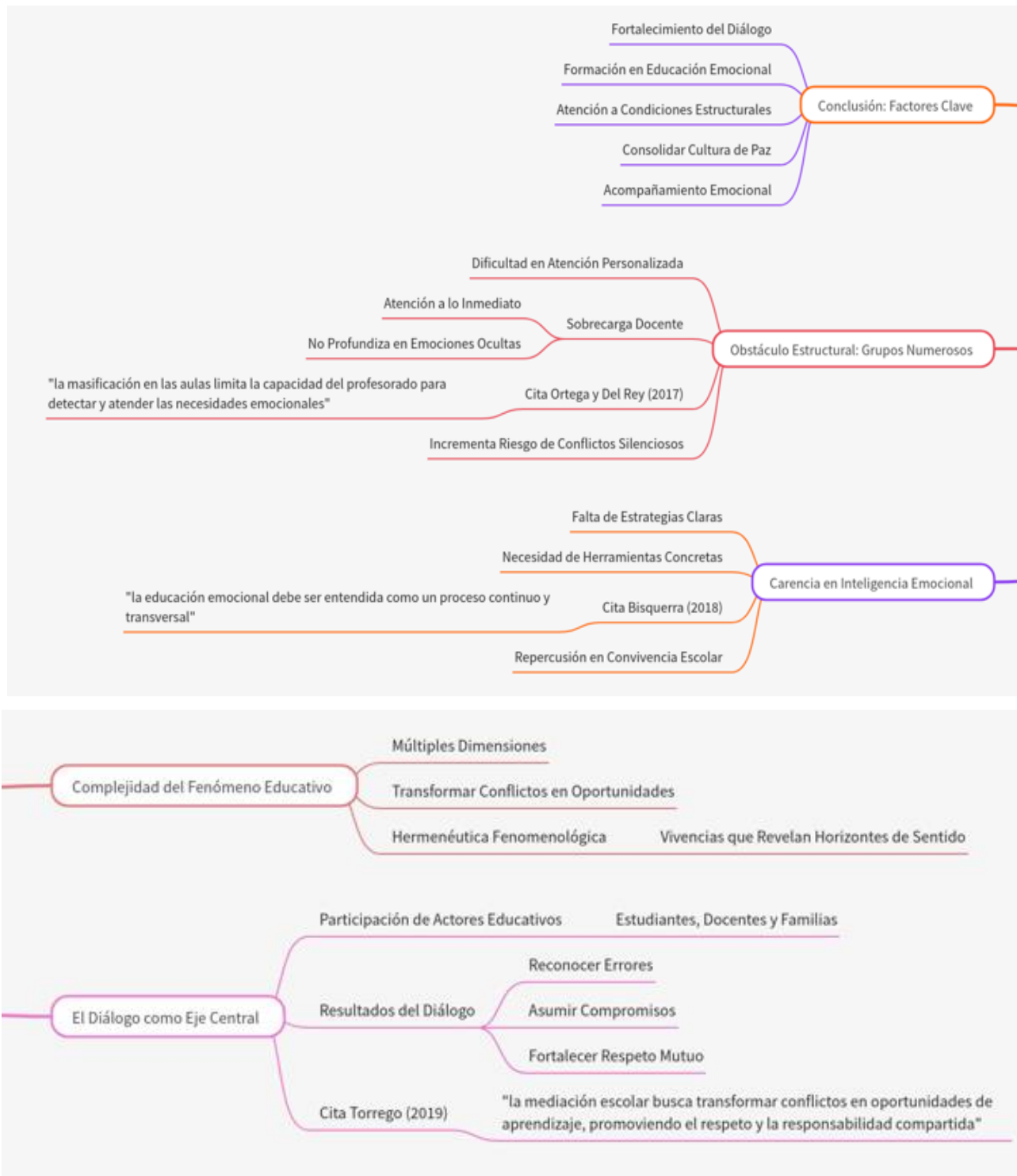
En segundo lugar, la falta de estrategias claras y aplicables para trabajar la inteligencia emocional en el aula refleja una carencia que limita la efectividad de la mediación. Los docentes requieren herramientas concretas que les permitan transversalizar la educación emocional en la rutina escolar. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p.

45). La cita contrasta con los testimonios, mostrando que la ausencia de formación práctica impide que los docentes desarrollen plenamente estas competencias, lo que repercute en la convivencia escolar.

El manejo de grupos numerosos aparece como un obstáculo estructural que dificulta la atención personalizada y la detección de necesidades emocionales. Los docentes, al estar sobrecargados, atienden lo inmediato pero no logran profundizar en las emociones ocultas de los estudiantes. Ortega y Del Rey (2017) afirman que “la masificación en las aulas limita la capacidad del profesorado para detectar y atender las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que incrementa el riesgo de conflictos silenciosos y no gestionados” (p. 63). Esta cita refleja que los conflictos no solo dependen de las estrategias mediadoras, sino también de las condiciones institucionales que permiten o limitan su aplicación.

La contrastación general de la unidad sobre estrategias mediadoras del docente en la resolución de conflictos muestra que el éxito de estas prácticas depende de tres factores clave: el fortalecimiento del diálogo, la formación en educación emocional y la atención a las condiciones estructurales de la escuela. La hermenéutica fenomenológica permite comprender que cada testimonio aporta un horizonte de sentido distinto, pero todos coinciden en la urgencia de consolidar una cultura de paz y acompañamiento emocional en la institución educativa.

Figura 9. Representación gráfica de la Unidad: Estrategias de mediación



SECCIÓN V

TEORIZACIÓN SOBRE LA DIDÁCTICA ORIENTADA AL FORTALECIMIENTO DE LA IE PARA EL MANEJO DE CONFLICTOS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA.

La escuela es un espacio de encuentro donde convergen múltiples realidades sociales, culturales y emocionales; en este escenario, los conflictos son inevitables, pues forman parte de la interacción humana; sin embargo, lo que define la calidad de la convivencia escolar no es la ausencia de conflictos, sino la manera en que estos son abordados. La intervención pedagógica y mediadora del docente se convierte en un eje fundamental para transformar las tensiones en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo. En este sentido, la intervención en los conflictos escolares no debe entenderse como un mecanismo disciplinario aislado, sino como un proceso integral que facilita la convivencia y fortalece la cultura de paz en el contexto educativo.

La intervención en conflictos escolares implica reconocer que los estudiantes son sujetos emocionales y sociales, cuyas experiencias personales influyen directamente en su comportamiento dentro del aula. Por ello, la primera tarea del docente es generar espacios de comunicación y escucha activa. Torrego (2019) afirma que “la mediación escolar es un proceso que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo el respeto y la responsabilidad compartida entre los actores educativos” (p. 27). Esta cita refleja que la intervención no se limita a resolver un problema puntual, sino que busca construir aprendizajes duraderos que fortalezcan la convivencia; el diálogo, la empatía y la participación activa de los estudiantes son elementos esenciales para que la intervención tenga un impacto positivo.

Otro aspecto clave de la intervención es la incorporación de la educación emocional como estrategia transversal. Los conflictos muchas veces surgen de la

incapacidad de los estudiantes para manejar sus emociones o expresar sus necesidades de manera adecuada. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p. 45). Esta afirmación muestra que la intervención en conflictos no puede desligarse de la formación socioemocional, pues solo a través de ella los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación, empatía y resolución pacífica de diferencias. La escuela, al integrar la educación emocional en su práctica cotidiana, se convierte en un espacio que previene y gestiona los conflictos de manera más efectiva.

La intervención también debe considerar las condiciones estructurales de la escuela, como el tamaño de los grupos y la disponibilidad de recursos. En aulas masificadas, los docentes enfrentan dificultades para atender las necesidades individuales de los estudiantes, lo que incrementa la probabilidad de conflictos silenciosos y no gestionados. Ortega y Del Rey (2017) señalan que “la masificación en las aulas limita la capacidad del profesorado para detectar y atender las necesidades emocionales de los estudiantes, lo que incrementa el riesgo de conflictos silenciosos y no gestionados” (p. 63). Esta cita evidencia que la intervención no depende únicamente de la voluntad del docente, sino también de las condiciones institucionales que facilitan o dificultan su labor. Reducir la sobrecarga docente y garantizar recursos adecuados son medidas necesarias para que la intervención en conflictos sea efectiva.

Asimismo, la intervención en conflictos escolares requiere un compromiso institucional que trascienda la acción individual del docente. Las escuelas deben establecer protocolos claros de mediación, capacitar a su personal en habilidades socioemocionales y generar espacios de participación para estudiantes y familias. La convivencia escolar no se construye únicamente en el aula, sino en toda la comunidad educativa. En este sentido, la intervención debe ser entendida como un proceso colectivo que involucra a todos los actores. Cuando la institución asume la mediación como parte de su cultura, los conflictos dejan de ser vistos

como amenazas y se convierten en oportunidades para fortalecer la cohesión social.

La hermenéutica fenomenológica nos invita a interpretar los conflictos escolares como experiencias vividas que revelan horizontes de sentido sobre la convivencia. Cada conflicto expresa una necesidad, una emoción o una tensión que, al ser comprendida, puede transformarse en aprendizaje. La intervención del docente, entonces, no es solo técnica, sino también ética y humanista. Implica reconocer la dignidad de cada estudiante y acompañarlo en el proceso de construir relaciones más respetuosas y solidarias. De esta manera, la intervención se convierte en un acto pedagógico que dignifica la experiencia escolar y contribuye a la formación de ciudadanos capaces de convivir en diversidad.

En este sentido, la intervención en los conflictos escolares que facilitan la convivencia en el contexto educativo es un proceso integral que combina comunicación, educación emocional, condiciones institucionales y compromiso colectivo. Los testimonios y la literatura coinciden en que el éxito de la intervención depende de la capacidad del docente para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y de la institución para garantizar espacios de diálogo y acompañamiento. La escuela que apuesta por la mediación y la educación emocional fortalece su rol como comunidad educativa inclusiva y resiliente, capaz de enfrentar los retos de la diversidad y construir una cultura de paz.

Desde lo anterior emergen los elementos que a continuación se describen para dar sustento al concepto esencial: “El conflicto como proceso pedagógico”:

Figura 10: Representación gráfica de la teorización



El conflicto como proceso pedagógico

El conflicto, tradicionalmente concebido como un problema que debe evitarse o reprimirse, puede ser resignificado en el ámbito educativo como un proceso pedagógico que favorece la formación integral de los estudiantes. En la escuela, los conflictos son inevitables porque se trata de un espacio donde convergen múltiples realidades sociales, culturales y emocionales. Sin embargo, más allá de ser una amenaza para la convivencia, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de competencias socioemocionales. La clave está en la manera en que los docentes y las instituciones educativas deciden intervenir y transformar estas tensiones en experiencias formativas.

El conflicto como proceso pedagógico implica reconocer que las diferencias, tensiones y desacuerdos son parte constitutiva de la vida escolar. En lugar de ocultarlos o sancionarlos de manera punitiva, se trata de abordarlos desde una perspectiva educativa que promueva el diálogo, la empatía y la responsabilidad compartida. La pedagogía del conflicto se fundamenta en la idea de que los

estudiantes deben aprender a convivir en la diversidad y a enfrentar las diferencias de manera constructiva. En este sentido, la educación emocional juega un papel central. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p. 45). La intervención pedagógica en los conflictos no solo busca resolver la situación inmediata, sino también dotar a los estudiantes de herramientas para gestionar sus emociones, comunicarse de manera asertiva y construir acuerdos en contextos de tensión. Así, el conflicto se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje socioemocional.

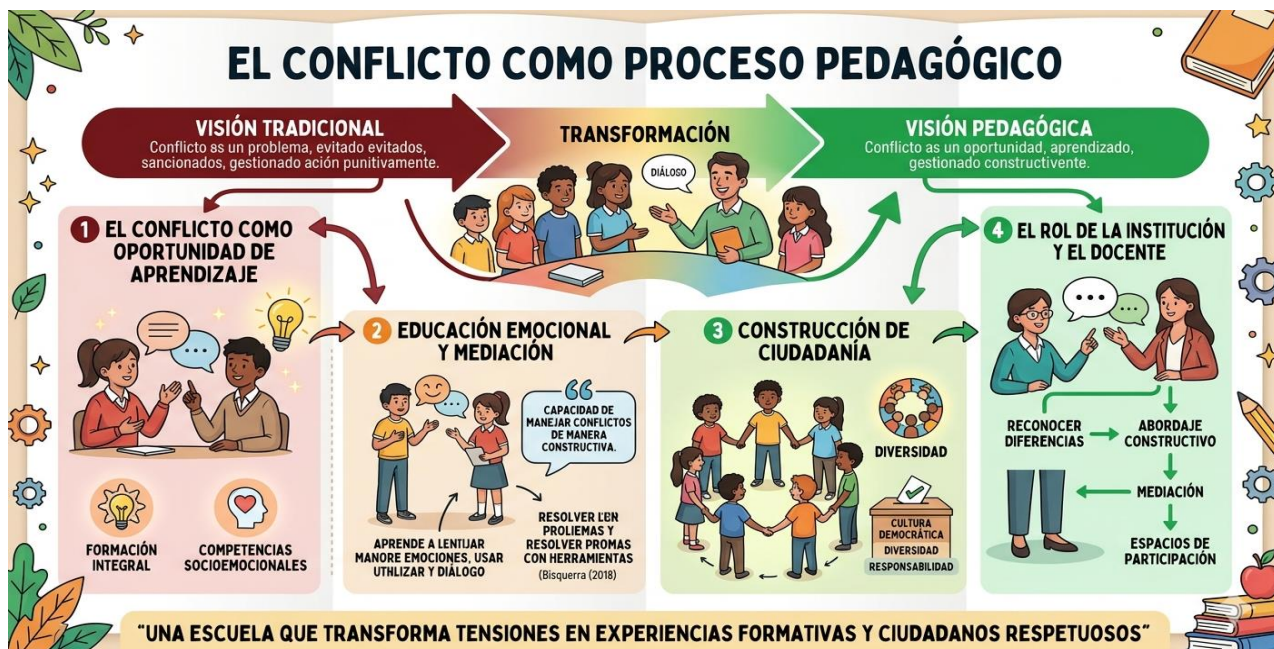
El conflicto también puede ser interpretado como un proceso de construcción de ciudadanía. En la medida en que los estudiantes participan en la resolución de conflictos, aprenden a ejercer sus derechos y responsabilidades, a respetar la diversidad y a valorar el diálogo como mecanismo de transformación social. Ortega y Del Rey (2017) señalan que “la convivencia escolar debe entenderse como un proceso dinámico en el que los conflictos, lejos de ser eliminados, deben ser gestionados pedagógicamente para fortalecer la cultura democrática” (p. 63). Esta afirmación muestra que el conflicto, cuando es abordado desde una perspectiva pedagógica, contribuye a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Sin embargo, para que el conflicto pueda convertirse en un proceso pedagógico, es necesario que las instituciones educativas asuman un compromiso claro con la mediación y la educación emocional. Esto implica capacitar a los docentes en habilidades socioemocionales, establecer protocolos de mediación y generar espacios de participación para estudiantes y familias. La escuela no puede limitarse a sancionar los conflictos; debe transformarlos en oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la intervención pedagógica requiere tiempo, recursos y voluntad institucional, pues solo así se logra que los conflictos dejen de ser vistos como amenazas y se conviertan en experiencias formativas.

La hermenéutica fenomenológica nos invita a comprender los conflictos escolares como experiencias vividas que revelan horizontes de sentido sobre la convivencia. Cada conflicto expresa una necesidad, una emoción o una tensión que, al ser interpretada, puede transformarse en aprendizaje. El docente, como mediador, no solo interviene técnicamente, sino también éticamente, reconociendo la dignidad de cada estudiante y acompañándolo en el proceso de construir relaciones más respetuosas y solidarias. De esta manera, el conflicto se convierte en un acto pedagógico que dignifica la experiencia escolar y contribuye a la formación integral de los estudiantes.

El conflicto como proceso pedagógico representa una oportunidad para resignificar la convivencia escolar y fortalecer la formación integral de los estudiantes. Lejos de ser un obstáculo, el conflicto puede convertirse en un recurso educativo que promueve la educación emocional, la construcción de ciudadanía y la cultura de paz. La escuela que asume el conflicto como parte de su práctica pedagógica no solo resuelve tensiones inmediatas, sino que también forma ciudadanos capaces de convivir en diversidad y de transformar la sociedad desde el respeto y la solidaridad. El reto está en pasar de una visión punitiva del conflicto a una visión pedagógica que lo reconozca como un espacio privilegiado para el aprendizaje.

Figura 11. Representación gráfica de **El conflicto como proceso pedagógico**



Gestión del Conflicto

La gestión del conflicto constituye uno de los retos más significativos en el ámbito educativo contemporáneo; desde aquí se considera la escuela, como espacio de interacción social, cultural y emocional, es un escenario donde los conflictos emergen de manera natural. Estos no deben ser entendidos únicamente como problemas que deben evitarse, sino como oportunidades pedagógicas para fortalecer la convivencia, la educación emocional y la formación ciudadana. La gestión del conflicto implica un conjunto de estrategias, procesos y actitudes que permiten transformar las tensiones en aprendizajes, promoviendo un clima escolar basado en el respeto, la empatía y la cooperación.

En primer lugar, la gestión del conflicto requiere reconocer que los conflictos son inevitables y forman parte de la vida escolar. Lo esencial no es su eliminación, sino la manera en que se abordan. El docente, como mediador, desempeña un papel central en este proceso, pues su intervención puede convertir el conflicto en un recurso pedagógico. La gestión del conflicto escolar es un proceso que busca transformar las tensiones que surgen en la convivencia cotidiana en oportunidades de aprendizaje y crecimiento. En el aula, los conflictos pueden aparecer por

diferencias culturales, emocionales, académicas o sociales, y requieren de estrategias que promuevan el diálogo, la empatía y la participación activa de los estudiantes. Más que imponer sanciones, la gestión del conflicto implica acompañar a los jóvenes en la identificación de sus emociones, en la búsqueda de acuerdos y en el reconocimiento de la importancia del respeto mutuo para mantener un ambiente escolar sano.

Además, la gestión del conflicto escolar debe ser entendida como una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes y la institución. No se trata únicamente de resolver problemas puntuales, sino de construir una cultura de convivencia que prevenga la violencia y fortalezca la cohesión social. Para ello, es necesario implementar programas de mediación, educación emocional y espacios de participación que permitan a todos los actores expresar sus necesidades y encontrar soluciones colectivas. De esta manera, el conflicto deja de ser visto como una amenaza y se convierte en un recurso pedagógico que contribuye a la formación integral de los estudiantes.

En segundo lugar, la gestión del conflicto está estrechamente vinculada con la educación emocional. Muchos conflictos escolares surgen de la incapacidad de los estudiantes para manejar sus emociones o expresar sus necesidades de manera adecuada. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p. 45), la gestión del conflicto no puede desligarse de la formación socioemocional, pues solo a través de ella los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación, empatía y comunicación asertiva. La escuela, al integrar la educación emocional en su práctica cotidiana, previene conflictos y fortalece la convivencia.

Un tercer aspecto fundamental es la dimensión institucional de la gestión del conflicto; no basta con la acción individual del docente; es necesario que las instituciones educativas establezcan protocolos claros de mediación, capaciten a su personal y generen espacios de participación para estudiantes y familias. La

gestión del conflicto en el ámbito educativo no puede depender únicamente de la acción individual del docente, pues aunque su papel es esencial como mediador, las instituciones tienen la responsabilidad de garantizar que los procesos de resolución se conviertan en políticas colectivas que fortalezcan la convivencia escolar. El rol institucional implica establecer protocolos claros de mediación, capacitar a su personal y abrir espacios de participación para estudiantes y familias.

De esta manera, la escuela se convierte en una comunidad educativa que no solo atiende los conflictos, sino que los transforma en oportunidades de aprendizaje y cohesión social. Ortega y Del Rey (2017) afirman que “la convivencia escolar debe entenderse como un proceso dinámico en el que los conflictos, lejos de ser eliminados, deben ser gestionados pedagógicamente para fortalecer la cultura democrática” (p. 63). Esta cita evidencia que la gestión institucional del conflicto no busca ocultar las tensiones, sino integrarlas en un proceso formativo que promueva la democracia y el respeto.

Asimismo, el rol de las instituciones en la gestión del conflicto requiere un compromiso estructural que trascienda la intervención puntual. La capacitación docente en habilidades socioemocionales, la creación de espacios de diálogo y la implementación de programas de mediación son acciones que permiten consolidar una cultura de paz en la escuela. En este sentido, el rol institucional es clave para pasar de una visión punitiva del conflicto a una visión pedagógica y transformadora, donde la convivencia escolar se construye colectivamente y se fortalece como un valor democrático.

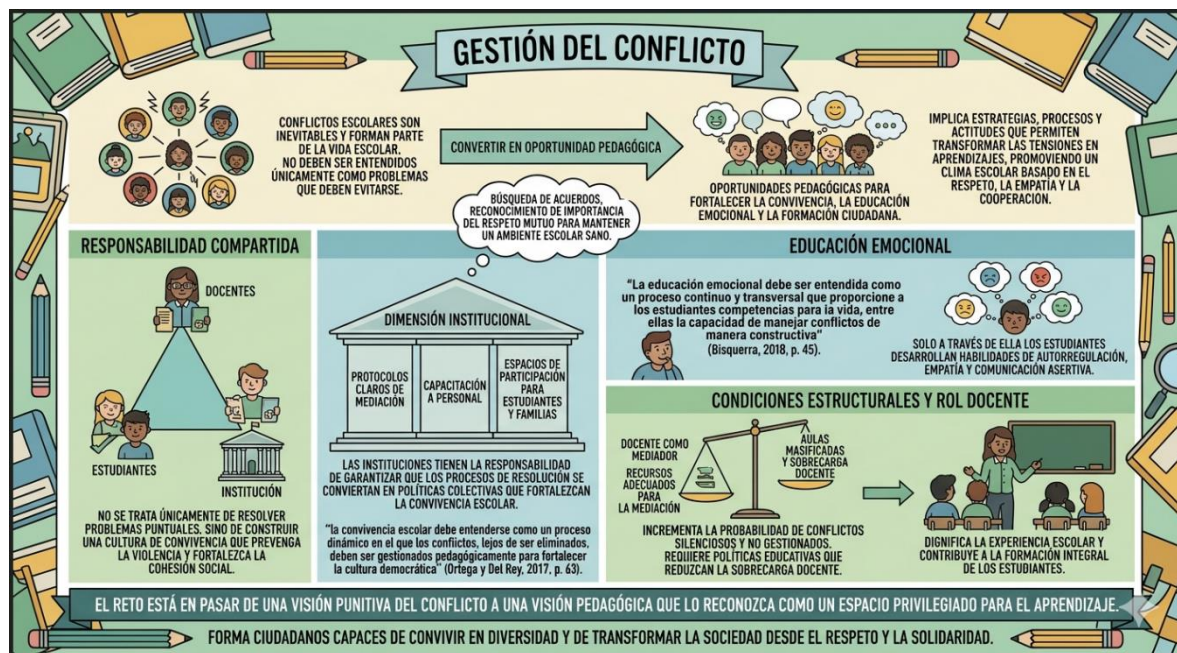
Además, la gestión del conflicto debe considerar las condiciones estructurales de la escuela, como el tamaño de los grupos y la disponibilidad de recursos. En aulas masificadas, los docentes enfrentan dificultades para atender las necesidades individuales de los estudiantes, lo que incrementa la probabilidad de conflictos silenciosos y no gestionados. La gestión del conflicto, en este sentido, requiere políticas educativas que reduzcan la sobrecarga docente y garanticen recursos adecuados para la mediación. Solo así se logra que los

conflictos sean atendidos de manera efectiva y se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

Cada conflicto expresa una necesidad, una emoción o una tensión que, al ser interpretada, puede transformarse en aprendizaje. El docente, como mediador, no solo interviene técnicamente, sino también éticamente, reconociendo la dignidad de cada estudiante y acompañándolo en el proceso de construir relaciones más respetuosas y solidarias. De esta manera, la gestión del conflicto se convierte en un acto pedagógico que dignifica la experiencia escolar y contribuye a la formación integral de los estudiantes.

Entonces, la gestión del conflicto en el contexto educativo es un proceso integral que combina comunicación, educación emocional, compromiso institucional y condiciones estructurales adecuadas. Lejos de ser un obstáculo, el conflicto puede convertirse en un recurso pedagógico que fortalece la convivencia y la formación ciudadana. La escuela que asume la gestión del conflicto como parte de su práctica pedagógica no solo resuelve tensiones inmediatas, sino que también forma ciudadanos capaces de convivir en diversidad y de transformar la sociedad desde el respeto y la solidaridad. El reto está en pasar de una visión punitiva del conflicto a una visión pedagógica que lo reconozca como un espacio privilegiado para el aprendizaje.

Figura 12. Representación gráfica: **Gestión del Conflicto**



Rol del docente en la resolución de conflictos

La escuela es un espacio de interacción constante donde convergen múltiples realidades sociales, culturales y emocionales. En este escenario, los conflictos son inevitables y forman parte de la dinámica de convivencia. Sin embargo, lo que define la calidad de la vida escolar no es la ausencia de conflictos, sino la manera en que estos son gestionados. En este sentido, el rol del docente en la resolución de conflictos es fundamental, pues su intervención no solo busca solucionar tensiones inmediatas, sino también transformar las relaciones interpersonales y promover aprendizajes socioemocionales que fortalezcan la cultura de paz en la institución educativa.

El docente, como mediador, tiene la responsabilidad de generar espacios de diálogo y escucha activa que permitan a los estudiantes expresar sus emociones y necesidades. Torrego (2019) afirma que "la mediación escolar es un proceso que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo el respeto y la responsabilidad compartida entre los actores

educativos” (p. 27); el rol del docente no se limita a imponer disciplina, sino que se convierte en un facilitador de procesos pedagógicos que dignifican la experiencia escolar. La mediación, en este sentido, es una herramienta que permite al docente acompañar a los estudiantes en la construcción de acuerdos y en el reconocimiento de sus responsabilidades.

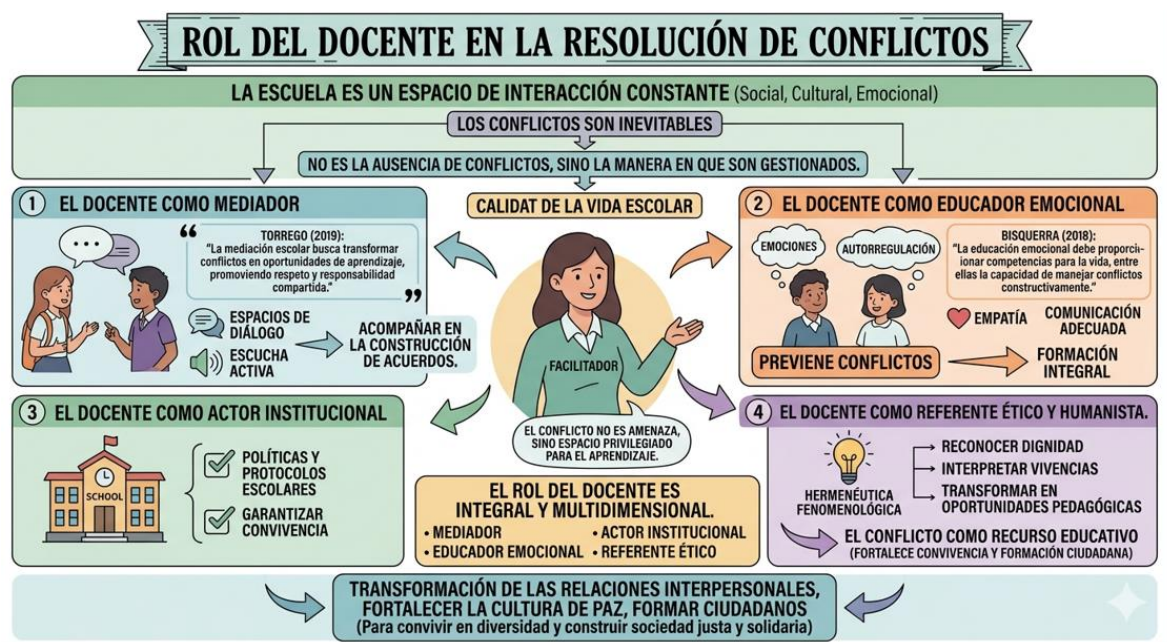
Además, el rol del docente en la resolución de conflictos está estrechamente vinculado con la educación emocional. Muchos conflictos escolares surgen de la incapacidad de los estudiantes para manejar sus emociones o comunicarse de manera adecuada. Bisquerra (2018) sostiene que “la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y transversal que proporcione a los estudiantes competencias para la vida, entre ellas la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva” (p. 45). Esta afirmación muestra que el docente, al integrar la educación emocional en su práctica pedagógica, no solo resuelve conflictos, sino que también previene su aparición al dotar a los estudiantes de herramientas para la autorregulación y la empatía. De esta manera, el rol del docente se amplía hacia la formación integral de los estudiantes.

El docente también cumple un rol institucional en la resolución de conflictos, pues su intervención se enmarca en políticas y protocolos escolares que buscan garantizar la convivencia. Asimismo, el rol del docente en la resolución de conflictos implica una dimensión ética y humanista. El docente no solo interviene para solucionar tensiones, sino que también reconoce la dignidad de cada estudiante y acompaña sus procesos emocionales y sociales. La hermenéutica fenomenológica nos invita a comprender que cada conflicto expresa una vivencia que, al ser interpretada, puede convertirse en aprendizaje. El docente, como mediador, debe ser capaz de interpretar estas experiencias y transformarlas en oportunidades pedagógicas. De esta manera, el conflicto deja de ser un obstáculo y se convierte en un recurso educativo que fortalece la convivencia y la formación ciudadana.

Desde lo anterior, el rol del docente en la resolución de conflictos es integral y multidimensional, implica ser mediador, educador emocional, actor institucional y

referente ético. Su intervención no se limita a resolver tensiones inmediatas, sino que busca transformar las relaciones interpersonales, prevenir futuros conflictos y fortalecer la cultura de paz en la escuela. La gestión pedagógica de los conflictos, liderada por el docente, constituye una oportunidad para resignificar la convivencia escolar y formar ciudadanos capaces de convivir en diversidad y de construir una sociedad más justa y solidaria. El reto está en reconocer que el conflicto no es una amenaza, sino un espacio privilegiado para el aprendizaje y la transformación educativa.

Figura 13. Representación gráfica de **Rol del docente en la resolución de conflictos**



Transformación del conflicto

La transformación del conflicto es un enfoque que busca resignificar las tensiones que surgen en la convivencia humana, especialmente en los contextos educativos, sociales y comunitarios, tradicionalmente, el conflicto ha sido visto como un problema que debe evitarse o eliminarse, pero esta visión lo reduce a una amenaza y desconoce su potencial pedagógico y constructivo. Entender el conflicto como una oportunidad de cambio implica reconocer que, detrás de cada enfrentamiento, existe una necesidad, una emoción o una diferencia que puede

ser canalizada hacia el aprendizaje y la construcción de relaciones más sólidas. La transformación del conflicto no se limita a resolver la situación inmediata, sino que busca modificar las dinámicas que lo originan, generando procesos de diálogo, reflexión y crecimiento colectivo.

En el ámbito educativo, la transformación del conflicto adquiere un valor especial porque la escuela es un espacio donde convergen múltiples realidades sociales, culturales y emocionales. Los estudiantes traen consigo experiencias diversas que, al interactuar, generan tensiones inevitables; sin embargo, estas tensiones pueden convertirse en oportunidades para fortalecer la convivencia y la formación integral. Transformar el conflicto en la escuela significa pasar de una lógica punitiva, centrada en sanciones, a una lógica pedagógica que promueva la comunicación, la empatía y la responsabilidad compartida. Cuando los conflictos se abordan desde esta perspectiva, los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones, a respetar las diferencias y a construir acuerdos, desarrollando competencias socioemocionales que serán útiles a lo largo de su vida.

La transformación del conflicto también implica un cambio en la manera en que las instituciones conciben la convivencia, no basta con atender los problemas de manera aislada; es necesario generar políticas y prácticas que promuevan la cultura de paz, esto incluye la creación de espacios de participación, la implementación de programas de mediación y la capacitación de docentes y estudiantes en habilidades de comunicación y resolución pacífica de diferencias. De esta forma, el conflicto deja de ser un elemento que amenaza la estabilidad institucional y se convierte en un recurso para fortalecer la cohesión social. La escuela, al asumir esta visión, se transforma en una comunidad educativa que no solo transmite conocimientos, sino que también forma ciudadanos capaces de convivir en diversidad y de enfrentar los retos de la sociedad contemporánea.

Un aspecto central en este proceso es la dimensión emocional, los conflictos no surgen únicamente de diferencias objetivas, sino también de la manera en que las personas gestionan sus emociones frente a las tensiones. La falta de reconocimiento, la frustración o la percepción de injusticia son factores

que alimentan los enfrentamientos; por ello, transformar el conflicto requiere trabajar en la educación emocional, ayudando a los individuos a identificar sus sentimientos, a regularlos y a expresarlos de manera constructiva. En el contexto escolar, esto significa que los docentes deben integrar la educación emocional en su práctica cotidiana, ofreciendo a los estudiantes herramientas para manejar la ira, la tristeza o la ansiedad sin recurrir a la violencia, de esta manera, el conflicto se convierte en un espacio de aprendizaje emocional que fortalece la resiliencia y la capacidad de afrontar la adversidad.

También se relaciona con la construcción de ciudadanía, pues en la medida en que los estudiantes participan en la resolución de conflictos, aprenden a ejercer sus derechos y responsabilidades, a valorar el diálogo como mecanismo de cambio y a respetar la diversidad. El conflicto, abordado pedagógicamente, se convierte en un escenario donde se practican valores democráticos como la justicia, la equidad y la solidaridad. Así, la escuela no solo enseña contenidos académicos, sino que también forma ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa; la transformación del conflicto, en este sentido, es un proceso que trasciende el aula y se proyecta hacia la vida comunitaria y social.

Lo anterior se define como un enfoque que permite resignificar las tensiones como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, en el contexto educativo, este proceso implica pasar de una visión punitiva a una visión pedagógica, donde el diálogo, la empatía y la educación emocional son herramientas fundamentales. Las instituciones, al asumir este reto, fortalecen la convivencia y contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de convivir en diversidad y de construir una cultura de paz; el conflicto, lejos de ser una amenaza, se convierte en un recurso pedagógico que dignifica la experiencia escolar y enriquece la vida social. Transformar el conflicto es, en última instancia, transformar la manera en que entendemos la convivencia y la educación, reconociendo que las diferencias no nos dividen, sino que nos ofrecen la posibilidad de crecer juntos.

Figura 14. Representación gráfica de la Transformación del conflicto



La IE como elemento mediador en la resolución de conflictos

La Inteligencia Emocional (IE) no debe entenderse simplemente como una capacidad introspectiva de reconocimiento de sentimientos, sino como un eje vertebral en la arquitectura de las relaciones humanas, especialmente cuando estas se ven fracturadas por la discrepancia. En el complejo tejido de la interacción social, el conflicto es una constante inevitable, una manifestación natural de la diversidad de perspectivas, intereses y valores. Sin embargo, la diferencia entre una crisis destructiva y una oportunidad de crecimiento reside en la mediación de la inteligencia emocional. Esta facultad, popularizada por Daniel Goleman pero cimentada en décadas de psicología cognitiva, se erige como la herramienta más sofisticada para desarticular la violencia y construir puentes

donde antes había muros, permitiendo que las partes involucradas transiten desde el enfrentamiento instintivo hacia la negociación razonada.

El primer pilar que sostiene a la IE como mediadora es el autoconocimiento, que actúa como un filtro crítico ante la reactividad, en una situación de conflicto, el sistema límbico suele tomar el control, activando respuestas primarias de ataque o huida. Cuando un individuo posee un alto desarrollo emocional, es capaz de identificar la oleada de ira o frustración antes de que esta se traduzca en una respuesta agresiva, esta pausa consciente, este "espacio entre el estímulo y la respuesta", es donde reside la libertad de elegir una conducta ética y constructiva. Al reconocer el propio estado emocional, el mediador, o la parte en conflicto, puede regular su intensidad, evitando que el ego nuble el juicio y que la discusión se desvíe hacia ataques personales que solo profundizan la herida.

Complementariamente, la autorregulación permite que la comunicación fluya bajo parámetros de respeto, incluso en condiciones de alta presión. Un conflicto mediado por la inteligencia emocional se caracteriza por un lenguaje que sustituye las acusaciones por la expresión de necesidades. En lugar de señalar al otro como el origen del problema, la persona emocionalmente inteligente utiliza el "mensaje del yo", describiendo cómo le afecta la situación y qué requiere para recuperar el equilibrio. Esta transparencia reduce la actitud defensiva del interlocutor, creando un entorno de seguridad psicológica donde es posible explorar soluciones creativas. La gestión de las emociones propias no implica su supresión, sino su canalización estratégica para que sirvan como motor de resolución y no como combustible para el incendio.

La empatía, por otro lado, representa la dimensión social de la IE y es, quizás, el recurso más potente en la mediación. no se trata simplemente de entender lo que el otro dice, sino de captar la carga afectiva que subyace a sus palabras; en la resolución de conflictos, la empatía permite descubrir el interés real detrás de la posición declarada. A menudo, las personas se enfrascan en disputas por posiciones rígidas, pero bajo esa superficie suelen esconderse necesidades de reconocimiento, seguridad o justicia, un mediador con alta capacidad empática

puede validar las emociones del otro sin necesariamente estar de acuerdo con sus argumentos, un gesto que desactiva la hostilidad de manera casi inmediata. Al sentirse escuchada y comprendida, la persona tiende a abandonar su postura beligerante, abriéndose a la posibilidad de una cooperación mutua.

Asimismo, las habilidades sociales, el componente externo de la inteligencia emocional, facilitan la negociación propiamente dicha, estas competencias incluyen la escucha activa, la asertividad y la capacidad de persuasión ética. La resolución de conflictos mediante la IE busca el paradigma de "ganar-ganar", donde el objetivo no es la derrota del oponente, sino la satisfacción de los intereses comunes. Para lograrlo, es fundamental el manejo del lenguaje no verbal; un tono de voz sosegado, un contacto visual honesto y una postura abierta pueden comunicar más voluntad de paz que cualquier discurso estructurado. La IE permite leer el clima emocional del encuentro y ajustar el ritmo de la conversación para evitar el agotamiento o la escalada de tensión, manteniendo siempre el enfoque en el futuro y no en los reproches del pasado.

En el ámbito institucional y educativo, la implementación de la inteligencia emocional como elemento mediador transforma la cultura organizacional, cuando las comunidades aprenden a gestionar sus conflictos desde esta perspectiva, se reduce el estrés crónico, mejora el clima de convivencia y aumenta la productividad colectiva. El conflicto deja de ser visto como una falla del sistema para ser comprendido como una señal de que algo requiere atención y ajuste. La mediación emocional enseña que la verdadera paz no es la ausencia de problemas, sino la presencia de habilidades para gestionarlos adecuadamente; en última instancia, la inteligencia emocional humaniza el conflicto, recordándonos que detrás de cada disputa hay seres humanos con historias, miedos y esperanzas que merecen ser tomados en cuenta.

Para que la IE sea efectiva como mediadora, debe existir una voluntad de aprendizaje continuo, ya que no es un rasgo estático, sino una competencia que se perfecciona con la práctica, la sociedad contemporánea, marcada por la inmediatez y la polarización, requiere más que nunca de individuos capaces de

sostener conversaciones difíciles sin romperse ni romper al otro. La capacidad de transmutar la energía del desacuerdo en una solución innovadora es la máxima expresión de la inteligencia aplicada a la vida. Al integrar estas herramientas, el individuo no solo resuelve la situación puntual, sino que fortalece su carácter y su resiliencia, convirtiéndose en un agente de cambio que irradia estabilidad y equilibrio en su entorno.

Entonces, la trascendencia de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos radica en su capacidad para preservar el vínculo humano por encima del objeto de la disputa; mientras que los métodos tradicionales de resolución pueden centrarse en la aplicación de normas o jerarquías, la mediación emocional prioriza la salud de la relación a largo plazo. Al finalizar un proceso guiado por la IE, las partes no solo han llegado a un acuerdo, sino que han adquirido una comprensión más profunda de sí mismas y del otro, es esta evolución del pensamiento y el sentimiento lo que garantiza que los acuerdos sean sostenibles y que el conflicto, una vez resuelto, deje tras de sí un terreno fértil para la colaboración y el respeto mutuo, consolidando así una convivencia más armónica y consciente.

La Inteligencia Emocional (IE) en la etapa de educación primaria no es simplemente una herramienta pedagógica complementaria, sino la base fundamental sobre la cual se construye la convivencia escolar. En un entorno donde los niños están descubriendo su identidad y aprendiendo a interactuar con sus pares, el conflicto surge como una manifestación natural de la diversidad de deseos y perspectivas; sin embargo, la forma en que estos desacuerdos se gestionan determina si el aula se convierte en un espacio de crecimiento o en uno de hostilidad. Integrar la IE como el eje mediador en la resolución de conflictos permite que los estudiantes de primaria transiten de la impulsividad a la reflexión, transformando cada choque de intereses en una lección de vida invaluable.

El primer paso para que la inteligencia emocional actúe como mediadora es el desarrollo de la conciencia emocional; en la educación primaria, los niños suelen experimentar "secuestros emocionales" donde la frustración o la ira dominan su comportamiento, derivando en gritos, llanto o agresiones físicas, un

niño que no sabe nombrar lo que siente es un niño que no puede controlar lo que hace. Por ello, la labor docente debe enfocarse en ayudar al alumno a identificar sus emociones básicas. Cuando un estudiante logra decir "estoy enfadado porque no me prestaron el juguete" en lugar de reaccionar violentamente, está utilizando su corteza prefrontal para regular su sistema límbico, este proceso de etiquetado emocional es el primer filtro que detiene la escalada del conflicto y abre la puerta al diálogo.

Una vez identificada la emoción, la autorregulación se convierte en la técnica de mediación por excelencia, en primaria, esto se traduce en proporcionar a los niños estrategias concretas para recuperar la calma antes de intentar resolver el problema. Herramientas como el "semáforo de las emociones" o la "esquina de la calma" no son castigos, sino espacios de gestión. La mediación efectiva ocurre cuando las partes en conflicto han salido del estado de alerta y pueden pensar con claridad. La enseñanza de la respiración consciente y la pausa necesaria antes de actuar permite que el niño entienda que, aunque todas las emociones son válidas, no todos los comportamientos lo son, esta distinción es crucial para una resolución de conflictos que no se base en la autoridad del maestro, sino en la responsabilidad del alumno.

La empatía representa el siguiente peldaño en este proceso, en la infancia, el egocentrismo es una etapa natural del desarrollo; por lo tanto, la resolución de conflictos requiere un esfuerzo dirigido para "ver a través de los ojos del otro". La mediación basada en la IE fomenta preguntas que invitan a la reflexión: "¿Cómo crees que se siente tu compañero?" o "¿Qué crees que necesitaba él en ese momento?". Al desarrollar la capacidad de reconocer el impacto de sus acciones en los demás, el estudiante deja de cumplir normas por miedo al castigo y comienza a actuar por una comprensión genuina del bienestar común. Esta conexión empática es lo que permite que las soluciones propuestas por los mismos niños sean reparadoras y no meramente punitivas.

De igual manera, el desarrollo de habilidades sociales y la comunicación asertiva cierran el ciclo de la mediación. Un conflicto en primaria suele resolverse

de forma duradera cuando se enseña a los niños a utilizar "mensajes del yo". En lugar de acusar ("Tú me quitaste el lápiz"), se les entrena para expresar su necesidad ("Yo me sentí triste cuando tomaste mi lápiz sin permiso porque lo estaba usando"). Esta forma de comunicación reduce la defensividad y promueve la búsqueda de acuerdos "ganar-ganar". Al empoderar a los estudiantes con estas capacidades, la figura del maestro evoluciona de ser un "juez" que dicta sentencias a ser un "guía" que facilita que los propios niños encuentren la salida a sus diferencias.

De acuerdo a todo lo descrito, se puede afirmar que la inteligencia emocional es el motor que transforma el conflicto escolar en una oportunidad de aprendizaje socioemocional. Al fomentar la autoconciencia, la regulación, la empatía y la asertividad, la escuela primaria no solo resuelve disputas puntuales, sino que forma ciudadanos emocionalmente competentes. Un niño que aprende a gestionar sus emociones y a resolver sus conflictos de manera pacífica en el patio de recreo es un adulto que contará con las herramientas necesarias para construir una sociedad más dialogante, resiliente y humana. La verdadera educación, por tanto, no solo ocurre en los libros de texto, sino en la gestión del corazón y la mente frente a la adversidad compartida.

Elementos reflexivos

Una vez realizada la investigación y el proceso descrito anteriormente, se puede reflexionar acerca del uso de metodologías didácticas fundamentadas en el uso de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos en los estudiantes de primaria, considerando que ésta es una etapa donde los estudiantes viven cada una de sus situaciones de manera impulsiva, emocional. Desde aquí, que el docente debe manejar de manera conceptual las premisas y conceptos básicos sobre los mecanismos de activación emocional y su incidencia en el desarrollo de los estudiantes.

Un docente emocionalmente inteligente comprende que el conflicto es un "momento pedagógico" de incalculable valor; no es una interrupción, sino una oportunidad de alto potencial para enseñar empatía, resiliencia y responsabilidad compartida. Al integrar el autoconocimiento emocional como clave cívica, el maestro modela la capacidad de regular las emociones y fomenta la asunción de responsabilidades frente al daño causado, enseñando a los estudiantes que reparar el daño es más constructivo que simplemente recibir un castigo.

También hay que considerar, si hasta el momento la formación recibida ha sido meramente académica o si ha transformado su propia gestión emocional, situación que se ve en los espacios de clase, donde cualquier situación, por mínima que sea, detona un conflicto, agresión, lo que invalida el sentir de los otros.

La IE como "Asignatura" vs. "Cultura": Reflexionar sobre si el docente percibe la inteligencia emocional como un contenido que debe *impartir* en una hora de clase específica, o si la comprende como una competencia transversal que debe *modelar* en cada interacción.

Al transitar de la sanción a la mediación, y de un sistema de barreras a uno de puentes, las instituciones educativas no solo mejoran la convivencia escolar, sino que asumen su rol fundamental en la formación integral de ciudadanos democráticos. Transformar el conflicto es, en última instancia, transformar la forma en que entendemos la convivencia humana, reconociendo que las diferencias no nos dividen, sino que nos ofrecen la oportunidad de reencontrarnos y crecer juntos.

El Sesgo del Autoconocimiento: Un punto de reflexión potente es determinar si el docente reconoce sus propios "disparadores" emocionales. Nadie puede enseñar a regular una emoción que uno mismo no sabe gestionar frente al grupo.

Ahora bien, sobre las estrategias mediadoras en la resolución de conflictos, aquí la reflexión se centra en la transición del modelo punitivo (castigo) al modelo restaurativo (aprendizaje), donde el docente pasa de ser un Juez a Facilitador,

reconociendo las opiniones y sentires de los involucrados, estimulando los canales comunicaciones en la resolución de conflictos.

Se suma a esto, la temporalidad del conflicto y la mediación didáctica, donde los docentes desde su participación deben tomar en cuenta cada elemento subyacente en este escenario y tomar medidas correctivas que se basen en la resiliencia, empatía, aceptación, inclusión. Una verdadera estrategia mediadora no ve el conflicto como una pérdida de tiempo, sino como el momento donde más se aprende.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Buck, R. (1985). Teoría principal: Una perspectiva integrada de la motivación y la emoción. *Psychological Review*, 92, 389-413.
- Buck, R. (1991). Motivación, emoción y cognición: Una perspectiva interaccionista del desarrollo. En K. T. Strongman (Ed.) *Revista Internacional de Estudios sobre la Emoción*. Vol. I. (págs. 101-142) Chichester: Wile.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio
- Cejudo, J. y López, M. (2017). Importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 23(1), 29-36. Recuperado desde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16300331>
- Céspedes, A. (2018). *El estrés en niños y adolescentes: En busca del paraíso perdido*. Santiago, Chile: Penguin Random House Grupo Editorial S. A
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
<https://books.google.es/books?id=RCueDwAAQBAJ&lpg=PA11&ots=>
- Constitución Política de Colombia. [Const.]. Art. 67. 4 de julio de 1991. (República de Colombia).
- Cortina A., (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 7.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>
- D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Díaz, L., Méndez, I. (2024). *Educación para la Paz: Lineamientos pedagógicos para la resolución de conflictos en instituciones educativas de Cartagena de Indias*. [Trabajo doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1579/1500>
- Escolano, Agustín. 2018. *Emociones y Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión Libros, 243p. ISBN: 978-84-17405- 53-3.
- Extremera N., Fernández P., (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe.
<https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf46.pdf>
- Extremera, N., Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 83-100. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121964006.pdf>
- Fernandez, E. y Palmero, F. (1995). Activación. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.). *Manual de Motivación y Emoción* (pp.57-111). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, P. Ruiz, D. (2008). *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Fuquen, M. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución-* [Artículo en línea]. Disponible: <chrome->

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf

- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, Johan (1980) The Basic Needs Approach, en Katrin Lederer, David Antal y Johan Galtung (Eds), Human Needs: A Contribution to the Current Debate, Cambridge (Massachusetts), Oelgeschlager, Gunn & Hain; Koningstein, Anton Hain.
- García, M., Domínguez-, E. (2013). *Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1). Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000100003
- García, Omaña A. (2015), "Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención". Tesis Doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books. Disponible: <https://www.bantambooks.com/emotional-intelligence>
- Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional. Barcelona: Editorial Kairos.
- Goleman, D. (2005). La inteligencia emocional. México: Javier Vergara Editor.
- Iglesias-Hoyos, S.; Del Castillo Arreola, A.; Muñoz-Delgado, J. (2016).
- Izard, C.E. (1971). The face of emotion New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C.E. (1971). The face of emotion New York: Appleton-Century-Crofts.
- KILMANN, Thomas. 1981. "The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) Online". <http://www.teamtrainingsolutions.com/tki.html>
- López, C. (2020). Estudio de la opinión de los futuros docentes sobre la violencia escolar y sus repercusiones en el ámbito de la educación superior: estrategias de prevención e intervención. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UG. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63970/69109.pdf?sequence=>
- Magendzo, A., Donoso P., (1992). Diseño Curricular Problemático en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile.
- Malaisi, L. (2016). Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional. San Juan, Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Mayer, J., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey &
- Mejía, C., Encalada, S., Segovia, A., Figueroa, S. (2023). *Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales*. Ciencia Latina, 7(6). Disponible: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/9178/13687>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN- , (2017). Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. Programa Paso a Paso Navegar Seguro. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:E>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas, 32(1), 19-37.

- https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Altablero. El periódico de un país que educa y se educa. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3FRRGeH>
- Ortega, R. (2007). "La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela". Revista de Educación de Castilla la Mancha, 4, 50-54.
- Ortunio, M., Guevara, H. (2016). *Aproximación teórica al constructo resiliencia*. Comunidad y Salud, 14(2). Disponible: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200012
- Pérez, E., Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J., Salguero, D. (2013). *El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 184-194. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173009.pdf>
- Reconocimiento facial de expresión emocional: diferencias por licenciaturas. Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records, vol. 6, núm. 3, diciembre, 2016, pp. 2494-1499 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
- Rico Muñoz A., (2022). Diario La República. Publicación del 30 de agosto de 2022. Colombia es el décimo país donde se presenta más bullying con más de 8.900 casos. <https://www.larepublica.co/economia/colombia->
- Rodríguez, A. (2024). Constructo teórico sobre la inteligencia emocional y estrés laboral desde la perspectiva de los docentes. [tesis doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1588>
- Rodríguez, J. A. (2023). *Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21(41), 93-101. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9309954.pdf>
- Rosselló, J. (1994). Los primeros teóricos de la activación: panorama del nacimiento y desarrollo de una teoría in articulo mortis. Revista de Historia de la Psicología, 15 (3-4), 133-142
- Salovey P., Caruso D. (2005). Models of emotional intelligence". En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Sandoval C., (2002). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá, Colombia.
- Uriarte, J., (2006). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Revista de Psicodidáctica, vol. 10, núm. 2, pp. 61-79 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria- Gazteis, España.
- Vallés, A. (2008). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El Programa PIECE.
- Vera P., Carbelo, B.; Vecina, J., M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. Papeles del Psicólogo, vol. 27, núm. 1, enero-abril, 2006, pp. 40-49 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España.

- Vesga, A. (2022). Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias tic de los docentes de educación primaria en Colombia. [trabajo doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/246>
- Viana, M.I., (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291.
- Villa, J., Miraval, J., Rivera, J. (2025). *La resolución de conflictos en la escuela: una revisión sistemática*. *Revista Tribunal*, 5(12), 418-433. Disponible: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rt/v5n12/2959-6513-rt-5-12-418.pdf>
- Villalba, C. (2005). *El enfoque de resiliencia en trabajo social*. Dialnet. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2002483.pdf>
- Villalta, M.; Martinic, S., (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 1, enero-marzo, 2013, pp. 221-233 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.