

**Percepción de las Emociones Relacionadas con la Convivencia en Adolescentes en un
Colegio de Bogotá**

Laura Jineth Daza Leguizamón
Tania Milena Soler Loaiza

Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Asesor: Esteban Ocampo Flórez

28 de junio de 2024

Las autoras agradecen el aporte realizado por Alejandro Gómez Escárraga, quien hizo parte del grupo de investigación que realiza este informe. A él se deben los aportes en la construcción del marco teórico, la consecución de los participantes y en la recolección de información; la cual estuvo acompañada de los consentimientos informados, así como las autorizaciones en la institución educativa.

Dedicada a mi hijo Emilio, mis padres Consuelo y Wilson, y a mi hermana Natalia, quienes son mi mayor fuerza, inspiración y motivación.

Tania Milena Soler Loaiza.

A mis padres Ana y José, a mi hermano Alejandro y a mi compañero de años Cristian, quienes estuvieron presentes en este proceso y me animaron todos los días para continuar.

Laura Daza Leguizamón

Tabla de Contenido

Resumen	8
Palabras Clave	8
Justificación	9
Problema de investigación	11
Pregunta de la investigación	14
Objetivo	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Antecedentes	15
Desde lo conceptual	26
La convivencia	26
Las emociones	28
Relación entre emociones y convivencia	30
Aportes a la investigación	32
Vacío investigativo	35
Marco Teórico	37
A propósito de las emociones	37
A propósito de la convivencia	40
Metodología	42
Tipo y Diseño de Investigación	42
Participantes	43
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	44
Taller de Reconocimiento de Emociones	45
Narrativas de convivencia y no convivencia pacífica	46
Procedimiento	46
Estrategias para el análisis e interpretación de la información	48
Consideraciones Éticas	51
Resultados y discusión	51

Convivencia pacífica	56
Experiencias emocionales	56
Tiempo	62
Hechos	68
Actores	70
Espacios	74
Convivencia no pacífica	77
Experiencias emocionales	77
Tiempo	81
Hechos	85
Actores	87
Espacios	90
Conclusiones	91
Recomendaciones	96
Limitaciones	97
Referencias	99

Lista de tablas

Tabla 1 Momento 1 codificación	50
Tabla 2 Momento 2 nivel textual	51
Tabla 3 Momento 3 nivel contextual de la trama narrativa	52
Tabla 4 Organización de categorías iniciales y emergentes	57

Lista de figuras

Figura 1 Distribución de antecedentes por año de publicación	15
Figura 2 Distribución de antecedentes por país de origen	15
Figura 3 Distribución de antecedentes por base de datos	16
Figura 4 Tendencias en enfoque metodológico	16
Figura 5 Tendencias en participantes	17
Figura 6 Tendencias en contextos de aplicación	18
Figura 7 Tendencias en instrumentos de investigación	19

Lista de apéndices

Apéndice A Rejilla calificación para jueces expertos	106
Apéndice B Instrumento 1.	108
Apéndice C Instrumento 2.	110
Apéndice D Ejemplo de rejilla de calificación para jueces expertos	113
Apéndice E Consentimiento Informado diligenciado	115
Apéndice F Asentimiento Informado diligenciado	117

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender la relación percibida entre las emociones y la convivencia por parte de los estudiantes de octavo grado en una institución educativa de Bogotá. La investigación es de carácter cualitativo y se basa en un enfoque epistemológico de narrativas con una perspectiva fenomenológica. Para alcanzar el objetivo, se utilizaron dos instrumentos de recolección de información: un taller de reconocimiento de emociones y un taller de narrativas, aplicados a 24 estudiantes del Liceo de la Universidad Católica. Los resultados se agruparon en cinco categorías iniciales: experiencias emocionales, tiempo, hechos, actores y espacios, que dieron lugar a 14 categorías emergentes para la convivencia pacífica y 14 para la convivencia no pacífica. Se concluye que, en la convivencia pacífica, las emociones se manifiestan colectivamente y transforman a los participantes, promoviendo un ambiente armonioso y cohesivo. En contraste, en la convivencia no pacífica, las emociones se experimentan de manera más individual, afectando negativamente las relaciones interpersonales y alterando la dinámica de las actividades escolares y sociales.

Palabras Clave

Emociones, convivencia pacífica, convivencia no pacífica, contexto escolar

Justificación

En la actualidad, la convivencia escolar y las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los adolescentes. En el contexto educativo, las emociones influyen significativamente en las relaciones interpersonales y en el ambiente de aprendizaje; por lo tanto, entender cómo se relacionan con la convivencia pacífica y no pacífica es esencial para fomentar un entorno escolar más saludable y productivo.

En particular, Bogotá se destaca por tener el mayor índice de violencia escolar en el país, según la OCDE (2018), con un 21% de los casos reportados, seguida por Medellín con un 13% y Barranquilla con un 12%. Estos datos subrayan la urgencia de abordar la relación entre emociones y convivencia escolar en esta ciudad, destacando la relevancia de esta investigación para diseñar estrategias educativas que promuevan la convivencia pacífica y mejoren la calidad de vida de los estudiantes.

Las teorías de Bisquerra (2009), Damasio (2011) y Bandura (1987, 1991), entre otros, proporcionan una base sólida para explorar la conexión entre emociones y convivencia. Bisquerra destaca la importancia de la educación emocional, mientras que Damasio explora el papel fundamental de las emociones en la toma de decisiones y la conducta social. Bandura define la convivencia como una red de relaciones sociales que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado con un propósito educativo y formativo. Larrea (2022) también lo toma como referente desde el modelo de Aprendizaje Vicario.

Estos antecedentes permiten comprender cómo la percepción de las emociones en la convivencia escolar puede tener un impacto directo en la comunidad educativa. Aunque existen hallazgos que buscan proporcionar herramientas para promover un ambiente de convivencia armónico y estudios que demuestran cómo los niños, niñas y adolescentes

pueden beneficiarse al desarrollar habilidades como la conciencia emocional y el manejo asertivo de conflictos, es evidente que persiste un vacío investigativo significativo en este campo, dado que la mayor parte de las investigaciones se ha centrado en los efectos generales de las emociones en estos aspectos, mientras que la perspectiva de los jóvenes sobre cómo sus propias emociones impactan la convivencia escolar ha recibido menos atención. Este vacío destaca la necesidad de una investigación que profundice en cómo los adolescentes perciben y experimentan sus emociones en el contexto escolar, ofreciendo nuevas perspectivas y estrategias para mejorar la convivencia en las instituciones educativas.

Por lo anterior, cabe resaltar que esta investigación se distingue por su enfoque en la percepción de los adolescentes, un aspecto que no ha sido suficientemente explorado en estudios previos. Se centra particularmente en estudiantes de octavo grado, quienes, debido a su edad, se encuentran en un punto crítico para el desarrollo socioemocional y académico; en consecuencia, esta etapa también implica desafíos particulares relacionados con la convivencia escolar, haciendo que el estudio de sus percepciones emocionales sea especialmente relevante para comprender su influencia en situaciones de convivencia escolar.

Esta investigación es de tipo cualitativa y busca entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que los estudiantes les otorgan dentro de los espacios escolares cotidianos. La investigación cualitativa permite a los investigadores utilizar una diversidad de métodos para responder al objetivo propuesto, construyendo un "bricoleur" que entiende la investigación como un proceso interactivo con los participantes, considerando su historia personal, biografía, género, clase social, raza y etnia (Denzin y

Lincoln, 2012). Además, trabaja bajo un enfoque epistemológico de narrativa, indagando en la creación del significado de la experiencia en retrospectiva de los sujetos para comprender sus acciones organizando acontecimientos a lo largo del tiempo. Este enfoque facilita la reconstrucción colectiva dentro de la comunidad, identificando similitudes y diferencias entre los relatos, lo cual es pertinente para investigaciones sobre la convivencia en espacios escolares.

La convivencia escolar en Bogotá enfrenta numerosos desafíos, incluyendo conflictos entre estudiantes y problemas de disciplina. Numerosos estudios indican que muchos de estos conflictos están relacionados con la falta de habilidades emocionales y de gestión de conflictos; Goleman (2011) muestra que la carencia de habilidades para manejar las emociones puede intensificar los conflictos; Elias et al. (2013) destacan que la falta de educación emocional está asociada con comportamientos disruptivos, mientras que Benson et al. (2019) encuentran una relación entre la falta de habilidades en la gestión de conflictos y mayores tasas de violencia escolar. Esta investigación se enfoca en comprender las percepciones de los adolescentes sobre cómo sus emociones afectan la convivencia escolar, ofreciendo una visión profunda de sus experiencias y vivencias en este contexto.

Problema de investigación

En el contexto educativo actual, la convivencia escolar ha sido una problemática transversal, abordada en la legislación educativa nacional. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece en su artículo 20 los componentes de la democracia y la convivencia escolar como elementos clave en la formación educativa. En complemento, la

Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, detalla la reglamentación a nivel nacional (Capítulo 1), departamental, distrital y local (Capítulo 2), y escolar, a través de la implementación de los manuales de convivencia en las instituciones educativas (Capítulo 3).

A pesar de la claridad normativa en cuanto a procedimientos, faltas y escalas de gravedad, estas directrices se ven tensionadas por las particularidades contextuales de los espacios escolares, como creencias religiosas, tendencias políticas, identidades sexuales y culturales. La convivencia escolar, por tanto, no solo debe considerar los derechos individuales y colectivos, sino también las particularidades políticas, emocionales y económicas de cada comunidad educativa. Los manuales de convivencia deben ser vistos como documentos orgánicos, contruidos a través de mesas de concertación con las comunidades escolares, lo que garantiza un enfoque normativo democrático, tal como establece la Ley General de Educación. Este enfoque presenta un desafío para las escuelas y la política pública, evitando la imposición de juicios de valor por parte de las directivas escolares.

En el contexto colombiano, el informe final de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2018 revela que el 58% de los estudiantes considera que hay cooperación entre compañeros, pero el 60% percibe la escuela como un espacio competitivo. Esto se refleja en el bajo desempeño en pruebas de pensamiento ciudadano, con solo el 7% de los estudiantes superando el nivel mínimo. Además, el 80% de los niños, niñas y adolescentes afirman que rara vez se tienen en cuenta sus opiniones, el 60% sienten que la escuela no es segura, y un porcentaje similar indica la falta de espacios para

actividades culturales. El 60% también cree que no son importantes para el gobierno (UNICEF, 2019).

Con relación a las agresiones, el 32% de los estudiantes colombianos reporta haber sido víctima de bullying al menos una vez al mes, en comparación con el 23% en el resto de los países de la OCDE. Esta alta prevalencia de bullying contribuye a una mayor probabilidad de ausentismo escolar y sentimientos de soledad. Asimismo, UNICEF (2019) señala que Colombia presenta uno de los índices más altos de violencia escolar en América Latina, con el 76% de los estudiantes expuestos a algún tipo de violencia. El 51% de los estudiantes de quinto grado y el 58% de noveno grado han presenciado violencia en el aula o han participado en actos de agresión hacia compañeros, con un 49% aceptando alguna forma de violencia. El 61% de los estudiantes también reporta el uso de apodosos ofensivos entre compañeros.

La relación entre emociones y convivencia escolar es evidente, sin embargo, la perspectiva de los principales actores, los niños, niñas y jóvenes, frente a sus propias experiencias emocionales en procesos de convivencia no ha sido abordada desde un enfoque comprensivo. El informe de la OCDE (2018) sitúa a Bogotá como una de las zonas con mayores índices de violencia en las escuelas en Colombia; UNICEF (2020) afirma que el bullying afecta al 30% de los estudiantes en América Latina, con números que siguen en aumento. La falta de habilidades emocionales y de gestión de conflictos ha sido identificada como una de las principales causas de estos problemas (Durlak et al., 2011; Elias & Weissberg, 2000).

En este contexto, la educación no debe ignorar las vivencias de los participantes en estos procesos; comprender la conciencia de los estudiantes sobre esta relación aporta un

enfoque más arraigado en sus experiencias personales, promoviendo una mayor incidencia en sus comportamientos futuros. Por esta razón, es fundamental investigar cómo perciben los estudiantes la relación entre su mundo emocional y las interacciones que fomentan tanto la convivencia pacífica como la no pacífica.

La pregunta de la investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, las investigadoras plantean la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que perciben los adolescentes de grado octavo de la institución educativa Liceo de la Universidad Católica de Colombia en Bogotá entre las emociones y la convivencia escolar?

Objetivos

Objetivo general

Comprender la relación que perciben los adolescentes de grado octavo de la institución educativa Liceo de la Universidad Católica de Colombia en Bogotá entre las emociones y la convivencia escolar

Objetivos específicos

1. Identificar las emociones que los adolescentes de octavo grado experimentan en situaciones de convivencia en entornos escolares.
2. Describir las experiencias emocionales de los estudiantes en situaciones de convivencia en el entorno escolar.
3. Comprender el reconocimiento que hacen los adolescentes de las emociones en ellos mismos y en los demás las emociones vividas en situaciones de convivencia.

Antecedentes

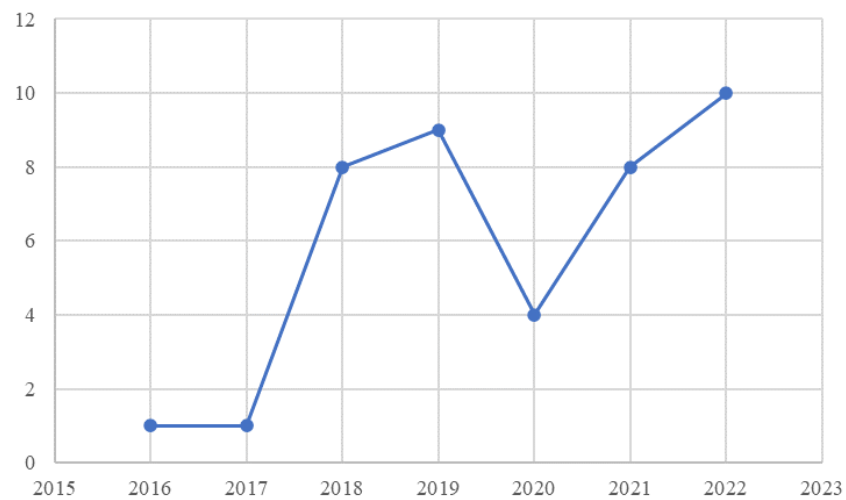
El estudio de la convivencia escolar ha cobrado gran relevancia en la investigación educativa, enfocándose en la calidad de las interacciones entre los estudiantes, así como entre estudiantes y profesores, dentro del entorno escolar. Este capítulo explora los antecedentes y tendencias actuales en esta área, proporcionando una visión general de cómo ha evolucionado la investigación.

Se realiza una revisión de un total de 43 artículos publicados desde el año 2019 hasta 2023. El análisis incluye la distribución temporal de los estudios, la procedencia geográfica de los artículos y las fuentes de datos utilizadas. Además, se examinan las principales metodologías empleadas, la variedad de participantes y los instrumentos de investigación, destacando las tendencias y enfoques predominantes en la conceptualización de la convivencia escolar.

El objetivo es ofrecer una comprensión clara de los desarrollos previos y actuales, estableciendo una base para futuras investigaciones y prácticas destinadas a mejorar el ambiente escolar y fomentar relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa.

Figura 1

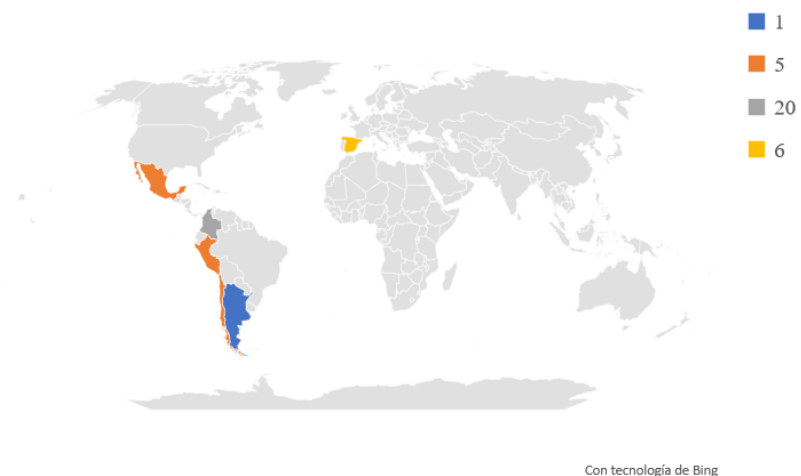
Distribución de antecedentes por año de publicación.



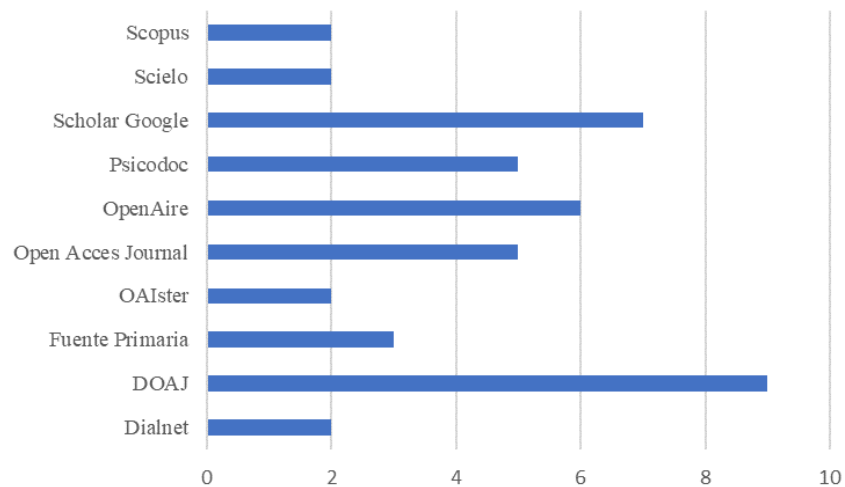
NOTA: Esta figura ilustra la cantidad de artículos publicados sobre convivencia escolar en diferentes años. Permite observar cómo ha evolucionado la producción científica en este campo a lo largo del tiempo.

Figura 2

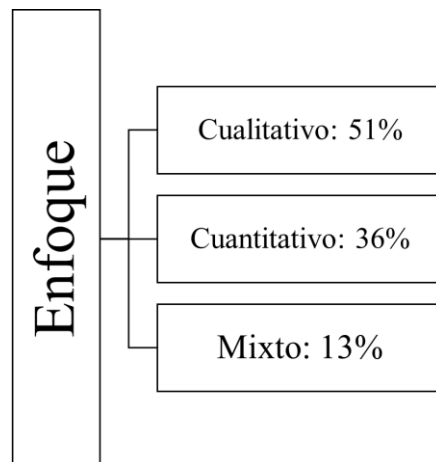
Distribución de antecedentes por país de origen.



Nota: La Figura 2 muestra la procedencia geográfica de los estudios revisados, detallando la distribución de artículos según el país de origen. Esto destaca la diversidad de contextos nacionales en los que se ha investigado la convivencia escolar.

Figura 3*Distribución de antecedentes por base de datos*

Nota: En esta figura se presenta la distribución de los artículos de acuerdo con las bases de datos utilizadas para su recuperación. Facilita la identificación de las fuentes principales de información en el área de convivencia escolar.

Figura 4*Tendencias en enfoque metodológico*

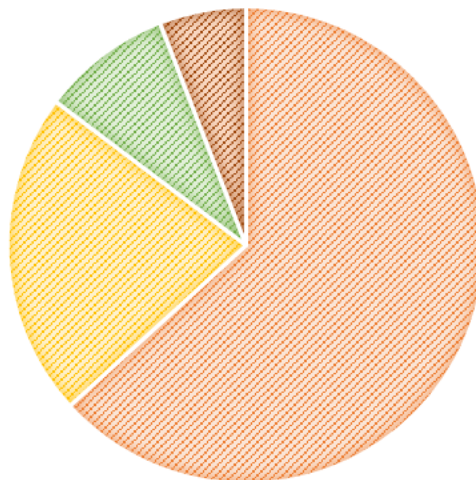
Nota: La Figura 4 revela la prevalencia de diferentes enfoques metodológicos en los estudios analizados. El desglose incluye estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos, así como los diversos tipos de investigación, como correlacional, cuasi experimental y de caso, entre otros.

En el análisis de los estudios, el cincuenta y uno por ciento se identificaron como cualitativos, el treinta y seis por ciento como cuantitativos y el trece por ciento como mixtos. Entre los tipos de estudios realizados, se encontraron cuatro correlacionales, uno cuasi experimental, dos estudios de caso, uno con enfoque sociocrítico, uno con enfoque empírico, uno con enfoque crítico social, tres con enfoque inductivo-descriptivo, cuatro de Investigación Acción, dos Propuestas de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH), tres análisis de contenido, uno de Investigación Acción Participativa (IAP), uno experimental, dos transversales y un estudio ex post facto.

Figura 5

Tendencias en participantes

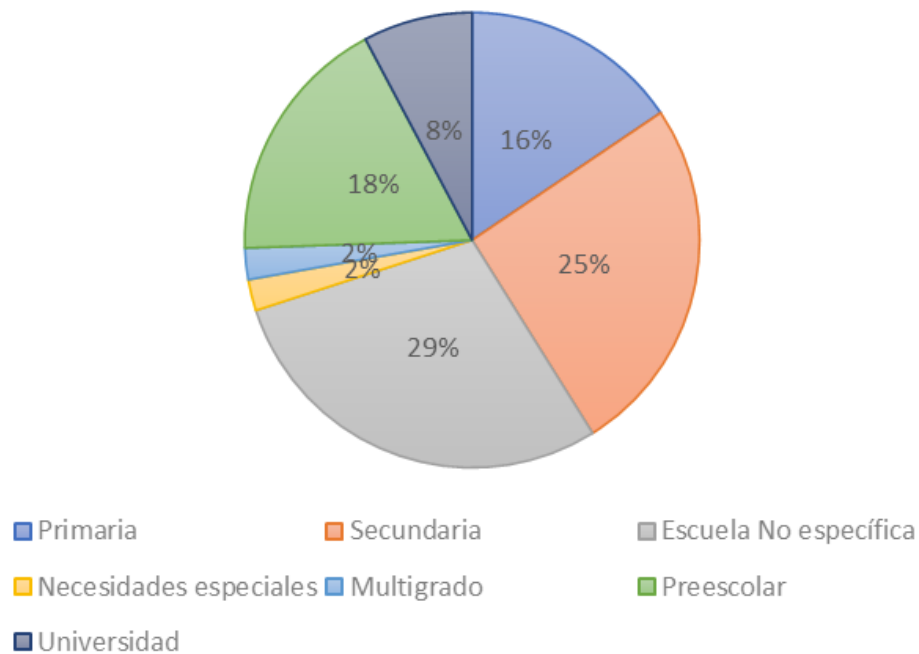
■ Estudiantes ■ Familias ■ Docentes ■ Directivos/Administrativos



Nota; Esta figura muestra la distribución de los participantes en los estudios sobre convivencia escolar, destacando la representación de estudiantes, docentes, familias y administrativos en las investigaciones.

La distribución de los participantes en los estudios es la siguiente: más de cuarenta y tres estudios vinculan a estudiantes de todos los niveles de formación, más de quince estudios vinculan a docentes (Luengo & Brualla, 2018; Bravo, 2018; Alba, 2019; Hernández, 2022) más de seis estudios vinculan a familias (Luengo & Brualla, 2018; Hernández, 2018) y más de cuatro estudios vinculan a administrativos de centros educativos (Rey et al., 2021; Sánchez et al., 2019; Ascorra et al., 2018).

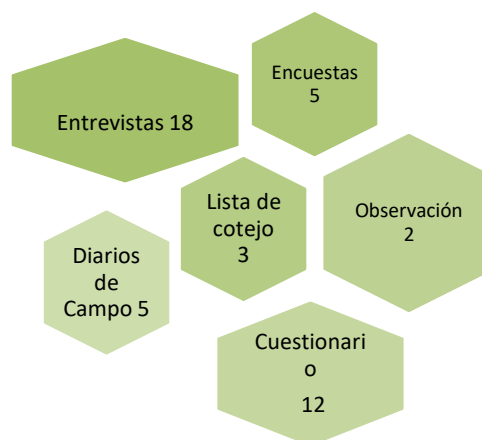
Figura 6
Tendencias en contextos de aplicación.



Nota: La Figura 6 presenta cómo se distribuyen los estudios según el nivel educativo en el que se aplican: educación preescolar, primaria, secundaria, necesidades especiales, educación multigrado y nivel universitario.

En el contexto de aplicación de los estudios, se observa la siguiente distribución: nueve estudios se centran en la educación primaria (Quiroz, 2021; Bernal, 2020; Guerra Ortega, 2022) , mientras que diez estudios abordan la educación secundaria (Larrea, 2022; Betancourt-Rodríguez et al., 2017; Martínez y Quintero-Mejía, 2016). Un estudio se enfoca en necesidades especiales (Luengo & Brualla, 2018) y doce estudios se aplican en contextos escolares no específicamente detallados (Alba, 2019; Hernández, 2018; Peña y Aguaded, 2021). Un estudio se aplica en contextos de educación multigrado (Coronado y Cruz, 2017). Siete estudios están orientados a la educación preescolar (Hernández, 2022; Quintanilla et al., 2022; Alcoser et al., 2019), y tres estudios se centran en el nivel universitario (Rey et al., 2021; Hernández, 2019; Valdés et al., 2020; Mujica, 2018).

Figura 7
Tendencias en instrumentos de investigación.



Nota: La Figura 7 ilustra los distintos instrumentos utilizados en los estudios revisados para la recopilación de datos. Esto incluye encuestas, entrevistas, observaciones y análisis de contenido, entre otros

En cuanto a los instrumentos utilizados en los estudios, se observa una amplia variedad. Se emplearon cuestionarios en más de nueve estudios, encuestas en más de cinco, y entrevistas en al menos catorce estudios. Los diarios de campo se usaron en más de cinco investigaciones, mientras que las listas de cotejo aparecieron en tres. La observación fue utilizada en un estudio, y la revisión documental, específicamente mediante el análisis de contenido, se aplicó en seis investigaciones.

Además, se utilizaron instrumentos específicos como el Cociente Mental Triado de Gregori, empleado por Betancourt-Rodríguez et al. (2017), y la Encuesta Socioescuela de Luengo & Brualla (2018). Se destacó la estrategia didáctica "Cuéntame un Cuento de Paz" de Alba (2019) y los talleres pedagógicos sobre emociones desarrollados por Martínez y Quintero-Mejía (2016), Hernández (2019), y Rey et al. (2021). Peña y Aguaded (2021) utilizaron el cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional de Ortega, mientras que Fuentes L. & Pérez L. (2019) aplicaron el cuestionario sobre convivencia escolar propuesto por Ortega y Del Rey (2002) en su versión para padres.

Sánchez et al. (2019) usaron la Escala sobre el Perfil Solidario de la Comunidad Educativa - II (SCCP-II) de Lickona y Davidson (2003), y Quintanilla et al. (2022) emplearon el Test de la Expresión de las Emociones (TEC) desarrollado por Pons y Harris en el año 2000. El "Cuestionario para estudiantes sobre el estadio inicial de la convivencia escolar" de Ortega y Del Rey (2003) y el Protocolo de Focalización de Allen (Coronado y Cruz, 2017) también fueron utilizados. Además, se aplicó el BASC-2 en estudios de Sidera et al. (2019) y Ospina et al. (2022).

En primera instancia, se puede resaltar que varias investigaciones previas han dirigido su atención hacia el empleo de estrategias basadas en emociones para fomentar la

convivencia y resolver conflictos en niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, Betancourt-Rodríguez et al. (2017) se centraron en comprender los efectos de la implementación de una propuesta curricular de Cátedra para la Paz en el aula. Estrategia también empleada por Otalora (2018), quien propuso la implementación de estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria, basadas en competencias ciudadanas. En esta misma corriente, Quiroz (2021) destacó la implementación de la denominada Pedagogía del Amor con el propósito de mejorar la convivencia en el aula, mientras que Bravo Vásquez et al. (2018) y Luengo y Brualla (2018) utilizaron talleres sobre el manejo emocional. Alba (2019) exploró la promoción de la Cultura de la Empatía a través de la imaginación narrativa en el contexto de la formación para la paz en Colombia. Esta idea fue secundada por Mosquera (2021), quien empleó estrategias desde el enfoque de la inteligencia emocional con el propósito de fortalecer la convivencia escolar; del mismo modo que lo hizo Guerra Ortega (2022).

Otra línea de estrategias fue la abordada por Hernández (2019), quien propuso una investigación que busca desarrollar competencias emocionales en jóvenes de pregrado universitario a través del programa EmocionalMente, integrando la conciencia, la corporalidad y el lenguaje. Sánchez et al. (2019) propusieron una investigación que analiza la influencia de estas competencias en los alumnos, destacando la colaboración entre la escuela y las familias para mejorar la percepción positiva del ambiente escolar y fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes. En la misma línea de acción, Sidera et al. (2019) tomaron como objetivo central la evaluación de la intervención educativa centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y morales con estudiantes de secundaria con el fin de reducir la agresividad y mejorar la convivencia en el aula.

Hernández (2022) también se centró en el desarrollo de estrategias basadas en habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia escolar, involucrando a padres y docentes en el proceso.

Autores como Coronado y Cruz (2017) se orientaron a trabajar en investigaciones para fomentar la convivencia pacífica en diversos grados escolares. Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022), por su parte, propusieron como estrategia el trabajo colaborativo con el objetivo de fortalecer la convivencia escolar en una institución educativa, implementando estrategias que involucraron a estudiantes y sus familias, con el fin de mejorar la interacción, resolución de conflictos, valores, participación y colaboración de los estudiantes. González et al. (2022) realizaron una aproximación a maestros y maestras de educación infantil respecto del arte, la emocionalidad y sus posibilidades de trabajo en el aula, en diálogo con la neuroeducación.

Por otro lado, la tendencia investigativa notable se enfoca en comprender la influencia de las emociones en la convivencia. Alcoser et al. (2019) propusieron como objetivo de su investigación el análisis de la relación entre educación emocional y el aprendizaje en convivencia. Bernal (2020) buscaba entender la relación entre afectividad y convivencia escolar, de modo similar que Valero et al. (2020), quien buscaba conocer la relación entre convivencia y estado emocional en niños de sexto grado. Por su parte, Cura (2021) indagó sobre la articulación entre el concepto de sentimientos morales y la Educación para la Paz. Otros autores articulan además, variables como la inteligencia emocional, el bienestar personal y el acoso escolar en estudiantes (Peña & Aguaded, 2021). Larrea (2022), por su parte, centró su investigación en analizar la relación entre habilidades

socioemocionales y la convivencia escolar. Otras investigaciones vinculan a docentes, como es el caso de Abderrahaman y Parra (2019), quienes propusieron como objetivo conocer la percepción de los docentes sobre la convivencia escolar.

También se evidencia como tendencia investigativa que el interés frente a este tema nace de la necesidad de encontrar alternativas frente a los conflictos de convivencia presentes en ambientes escolares. Cordero et al. (2019) abordaron una problemática de convivencia escolar en una institución educativa rural del sur de Tunja a través de una propuesta comprensiva sobre la influencia de las emociones en el desarrollo de habilidades comunicativas. En este orden de ideas, Guzmán (2019) también aborda una estrategia educativa pensada en formar competencias ciudadanas con niños en nivel preescolar a partir del desarrollo de capacidades emocionales con el fin de mejorar la convivencia escolar. Martínez y Quintero-Mejía (2016) exploraron las emociones morales de estudiantes de noveno grado en dos instituciones públicas en Bogotá, centrándose en emociones como humillación, vergüenza, compasión, repugnancia, envidia y gratitud, entre otras. Se buscó analizar el papel de estas emociones en la convivencia escolar y en la formación de la ciudadanía, con el propósito de promover el interés por los demás y fomentar la participación en la vida comunitaria.

Otro objetivo común que surge como tendencia en investigación es la necesidad de buscar alternativas que favorezcan el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, Hernández (2019) cuestiona la preponderancia de la inteligencia cognitiva en la educación formal y propone una visión más holística del ser humano. Rey et al. (2021) proponen como propósito central el análisis de retos,

posibilidades y aportes de la educación emocional como factor clave dentro de la formación integral de estudiantes de pregrado universitario. Esta información se contrasta con Martínez et al. (2022), cuya investigación se enfocó en abordar la importancia de fortalecer la convivencia escolar en niños a través de estrategias lúdico-pedagógicas y de esta forma proponer intervenciones para promover un ambiente escolar favorable y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.

Varias investigaciones también abordaron la formación docente como pilar fundamental para la educación emocional y la convivencia escolar. Por ejemplo, Costa et al. (2021) buscaron resaltar la importancia de la inteligencia emocional para los docentes en su práctica pedagógica, así como la educación emocional en los estudiantes, concluyendo que es fundamental que los docentes desarrollen su inteligencia emocional para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otros autores hacen énfasis en los desafíos que propone la formación inicial docente en términos de convivencia, incluyendo estrategias, ajustes y transformaciones para abordarlos (Valdés et al., 2020). Por otro lado, algunos estudios vinculan la percepción de familias sobre la convivencia escolar, como lo citan Fuentes y Pérez (2019), lo cual permite conocer otra perspectiva de la convivencia desde la mirada de actores vinculados, con el propósito de fortalecer la relación familia-escuela.

Una apuesta que emerge en esta estructuración de antecedentes se relaciona con la búsqueda y comprensión de significados frente al constructo de convivencia escolar, como lo proponen Ascorra et al. (2018), quienes se enfocaron en los equipos educativos de escuelas de alto rendimiento para desarrollar dicho concepto; Mujica (2018) analiza la percepción y atribución emocional de estudiantes sobre su propia formación, y la propuesta

de Ospina et al. (2022) se centró en analizar la relación entre la cognición social de padres de familia y problemáticas de convivencia escolar de sus hijos.

Desde lo conceptual

La convivencia

Con relación a la categoría de convivencia, destaca como tendencia la referencia a Bandura, citado por Bravo (2018), quien define la convivencia como una red de relaciones sociales que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado con un propósito educativo y formativo. Larrea (2022) también lo toma como referente desde el modelo de Aprendizaje Vicario. Además, se evidencia el enfoque de Delors, citado por Luengo y Brualla (2018), y el de Chaux en convivencia escolar, citado por Guerra (2018) (Fuentes & Pérez, 2019; Cordero, 2019), quienes asumen su posición sobre las competencias ciudadanas como habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que orientan la acción ciudadana. Esta postura también es adoptada por Hernández (2018).

Otra tendencia investigativa surge con la denominada cognición social, definida por Adolphs (2001, citado en Zabala et al., 2018) como un conjunto de procesos neurobiológicos, psicológicos y sociales que facilitan la percepción, reconocimiento y evaluación de los eventos sociales (Ospina et al., 2022). Valero et al. (2020) señalan que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, debe propender por la generación de climas escolares constructivos y por la formación ciudadana, siendo parte de la garantía del derecho (Ramírez, 2016). Zilberstein y Silvestre son citados por su postura frente a la convivencia desde la didáctica desarrolladora (Hernández, 2022). Vigotsky es un referente teórico adoptado en múltiples investigaciones; por ejemplo, Rey et al. (2021) y

Hernández (2022) adoptan su postura frente al desarrollo cultural de los niños. Rey et al. (2021) hacen referencia a la inclusión social y democracia respaldada por la postura de Nussbaum (2010).

Otra definición sobre convivencia se centra en el contexto escolar. Según Díaz (2005), citado por Ascorra et al. (2018), la convivencia escolar se debe centrar en acciones orientadas al desarrollo y formación integral de los niños. En este mismo orden de ideas, Ospina et al. (2022) explican que los problemas de convivencia escolar se explican no solo desde parámetros morales, culturales y jurídicos, sino también desde habilidades sociales para la convivencia. Además, los factores psicosociales presentes en el entorno familiar y escolar, como la desmotivación, el bullying y la indiferencia de estudiantes y padres, inciden en el proceso de convivencia y enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Fuentes-Daza y Molina-Arias (2022) definen la convivencia como la consolidación de la paz duradera entre actores del proceso educativo, mediados por prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que atiendan de forma constructiva al conflicto a través de los ámbitos de la vida escolar, respaldados por Casassus (2003, citado en González et al., 2022).

Por otro lado, también surge la definición de la categoría de violencia escolar. Cabrales et al. (2017), citados por Molina-Arias (2022), expresan que la violencia escolar en las instituciones educativas (IE) se genera por el desinterés y la falta de respeto al otro, que pueden manifestarse como acoso escolar, ciberacoso, agresiones físicas y/o verbales. Hernández (2019) adopta la posición de Bisquerra y Pérez, quienes señalan que la convivencia es la integración del sentir, actuar y pensar de la persona para una buena

convivencia, no solo con su entorno sino consigo mismo y sus emociones. Del mismo modo, Peña y Aguaded (2021) asumen la postura de Bisquerra et al., señalando que la convivencia escolar se define como la interacción positiva y respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Abderrahaman y Parra (2019) abordan otro factor que condiciona la convivencia, comprendido como multiculturalidad, la cual consideran inicialmente como resultado de la migración, pero definida como la coexistencia de varias culturas en un mismo espacio físico, geográfico o social (Escalante, Fernández, & Gaete, 2014).

Las Emociones

De acuerdo con Mujica (2018), se parte de la afirmación "las emociones están presentes en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje", lo cual las lleva a ser relevantes en la percepción de bienestar subjetivo y la motivación; son una pieza clave para el desarrollo inteligente de cualquier otra dimensión del ser humano, ya sea biológica, cognitiva o social.

Con relación a la postura adoptada por otros investigadores en sus estudios frente a la categoría de emociones, destaca la perspectiva de Goleman, quien afirma que los estados emocionales son el motor del ser humano y propone el modelo de competencias emocionales, citado por Luengo y Brualla (2018), Cordero et al. (2019), Valero et al. (2020), Rey et al. (2021), Costa et al. (2021), Mosquera (2021), Larrea (2022), González et al. (2022) y Guerra Ortega (2022), tomando como punto de referencia las emociones como

respuestas psicofisiológicas, cognitivas y conductuales frente a estímulos internos y externos.

Otros autores, como Bravo Vásquez et al. (2018), Sánchez et al. (2019), Bernal (2020), Rey et al. (2021), Mosquera (2021), Costa et al. (2021), Ospina et al. (2022) y Hernández (2022), también presentan como referente teórico el enfoque de Mayer y Salovey basado en la inteligencia emocional y la regulación emocional que permiten controlar los impulsos y las emociones.

La postura de Bisquerra desde la educación de las emociones también destaca en múltiples investigaciones, donde afirma que el estado emocional ha demostrado ser una herramienta básica para nuestra salud mental y es, sin duda, una forma de empoderarnos frente a la vida, convirtiéndonos en personas mucho más preparadas para el día a día; además, señala que las emociones influyen en los procesos cognitivos y, a la vez, estos influyen en el proceso emocional, en una compleja asociación que tiene importantes implicancias en el quehacer pedagógico. Este conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes es necesario para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Mujica, 2018; Valero et al., 2020; Costa et al., 2021; Rey et al., 2021; Hernández, 2022; González et al., 2022).

Desde la categoría de emociones y habilidades comunicativas y la Pedagogía del Amor, destaca la postura de Maturana, quien hace una crítica a la cultura occidental al afirmar que dentro de esta idiosincrasia las emociones se comprenden como una molestia que interfiere con la racionalidad (Maturana, 2000, citado por Mujica, 2018), y quien aporta la definición sobre las emociones como reacciones adaptativas y necesarias para la

supervivencia (Cordero et al., 2019; Costa et al., 2021). Además, en esta misma categoría se cita la categoría de imaginación moral de Lederach y la empatía de Breithaupt, citados por Alba (2019). También se menciona a Martha Nussbaum y los sentimientos morales de William James y Sigmund Freud, quienes definen las emociones como reacciones que experimenta una persona frente a diversos estímulos (Abderrahaman & Parra, 2019; Cura, 2021; Rey et al., 2021).

Por otro lado, surge la postura de Damasio, citado por Mujica (2018) y Hernández (2019), quien adopta las emociones como sensaciones que se manifiestan en el cuerpo y en la mente cuando se experimentan cambios y aporta la perspectiva desde la neurociencia que ha realizado aportes fundamentales sobre la conexión indisoluble de la razón y la emoción. Martínez et al. (2022) adoptan las emociones consideradas en la evaluación de los aprendizajes, interpretando los contenidos y modos de enseñar y aprender, así como los valores y creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprender de los alumnos. Esta definición está relacionada con Anijovich, citada por Goncalves (2014).

Otras perspectivas adoptan conceptos como la Teoría de las Emociones Diferenciales (TED) propuesta por Izard (2007, citado en Quintanilla et al., 2022), quien concuerda en que las emociones son entidades discretas genéticamente determinadas que mantienen una relación estrecha con otros desarrollos sociales y cognitivos, motivan diferentes acciones y tienen una clara función adaptativa.

Relación Entre Emociones y Convivencia

Dado que una de las tendencias investigativas recurrentes se enfoca en el reconocimiento de la relación entre emociones y convivencia, se identifica un antecedente

relevante que concluye que las emociones tienen una correlación directa y significativa con la convivencia en el ambiente escolar (Fuentes & Pérez, 2019; Bernal, 2020; Valero et al., 2020; Quiroz, 2021; Larrea, 2022). Estas emociones pueden influir en las formas en que las personas interactúan entre sí, y de manera contraria, una mejor convivencia se vincula con un estado emocional más favorable (Betancourt-Rodríguez et al., 2017; Costa et al., 2021).

Ascorra et al. (2018) aborda la relación entre emociones y convivencia como un proceso formativo continuo que se lleva a cabo en la interacción socio-afectiva, sin individualización de responsabilidades, enfatizando la valoración y el respeto de las diferencias, y destacando que la responsabilidad es compartida por toda la escuela, enfocándose en el proceso más que en los resultados.

Otalora (2018) señala que la importancia de esta relación radica en el control emocional que opera de manera transversal en la convivencia. Se establece que las emociones son necesarias para la interacción y la reflexión sobre el aprendizaje, mientras que deficiencias en la educación emocional pueden generar actitudes negativas y conflictos en el aula (Alcoser et al., 2019). Peña y Aguaded (2021) y Ospina et al. (2022) también destacan que la inteligencia emocional, la cognición social y el bienestar emocional contribuyen al mejoramiento de la convivencia en el aula y su entorno.

Cordero et al. (2019) destacan la influencia de las acciones, comportamientos y conductas de los individuos en la convivencia escolar, una afirmación que corrobora Abderrahaman y Parra (2019), quienes afirman que la relación entre emociones y convivencia se refleja en los problemas de convivencia en los centros educativos y puede afectar la interacción armoniosa entre los miembros de la comunidad escolar.

Coronado y Cruz (2017) y Hernández (2022) concluyeron que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar de manera inclusiva y respetuosa. De manera similar, Martínez et al. (2022) resaltan que habilidades sociales como la asertividad, la empatía y la regulación emocional son factores protectores contra la violencia escolar.

Hernández (2019) también menciona que la relación entre emociones y convivencia radica en la integración del sentir, actuar y pensar de la persona para una buena convivencia, tanto consigo misma como con los demás. Este enfoque subraya la importancia de la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales como pilares fundamentales para fomentar un ambiente escolar armonioso y respetuoso, y para prevenir conflictos y situaciones de violencia en el entorno educativo.

Valdés et al. (2020) destacan la importancia del desarrollo socioemocional y de la capacidad de relacionarse de manera favorable y funcional como una característica valorada en la formación docente en convivencia escolar.

Aportes a la Investigación

Dentro de los antecedentes, se destaca como aporte central que los estudios seleccionados muestran una tendencia hacia la comprensión de la percepción y el manejo de las emociones en la convivencia (Betancourt-Rodríguez et al., 2017), así como el impacto de las emociones en la convivencia (Luengo & Brualla, 2018). Hernández (2018) facilita la visión desde el abordaje integral de la emocionalidad en la convivencia con la primera infancia, mientras que Cordero et al. (2019) analizan cómo las emociones afectan la convivencia en un contexto específico. Costa et al. (2021) resaltan la influencia de la

educación emocional en la forma en que las personas gestionan sus emociones y se relacionan con los demás, y González et al. (2022) proporcionan una perspectiva sobre el desarrollo emocional en niños en el contexto escolar y su influencia en la convivencia escolar.

En esta misma línea de acción, Ascorra et al. (2018) aportan un antecedente que busca comprender la percepción de jóvenes sobre la relación entre emociones y convivencia, profundizando en los significados atribuidos a la convivencia escolar. Este estudio puede servir como base para entender cómo se construyen y viven las relaciones emocionales en el contexto escolar.

En cuanto al marco teórico, se destacan investigaciones como la de Yalta-Benavides (2019), cuyo estudio podría aportar antecedentes relevantes sobre metodologías y enfoques para investigar la percepción de jóvenes sobre emociones y convivencia en contextos educativos. Abderrahaman y Parra (2019) también aportan un modelo similar con enfoque multicultural. Este propósito se respalda en autores como Peña y Aguaded (2021), quienes proporcionan un marco teórico sobre la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria, aspectos cruciales para entender cómo las emociones y el bienestar influyen en la convivencia escolar.

Algunos autores se basan en datos empíricos que pueden fortalecer el reconocimiento de este impacto. Por ejemplo, Alba (2019) proporciona una metodología cualitativa para analizar narrativas de maestros afectados por el conflicto armado. De manera similar, Bernal (2020), Larrea (2022) y Guerra Ortega (2022) ofrecen pistas sobre

métodos de recogida de información para comprender las experiencias emocionales en la convivencia escolar. Fuentes y Pérez (2019) y Ospina et al. (2022) propusieron una metodología que buscaba analizar la percepción de la convivencia escolar desde la visión de las familias, identificando aspectos como la disciplina, el trato entre estudiantes y la agresividad, que influyen en el clima escolar y en la convivencia, proporcionando así otra perspectiva sobre la convivencia. Sidera et al. (2019) describen el proceso de evaluación del impacto de habilidades socioemocionales en el clima escolar, la empatía, la desconexión moral y la agresividad, proporcionando datos sobre cómo estos factores interrelacionan y afectan la convivencia.

Otras investigaciones logran dar pistas sobre modelos de análisis e interpretación de la información. Por ejemplo, el análisis de narrativas desde la perspectiva de Kuby y Quintero, empleado por Larrea (2022), o la investigación de Cura (2021), que propone un marco teórico y metodológico para abordar la perspectiva de los jóvenes frente a las emociones y la convivencia en el contexto escolar desde la categoría de las emociones morales en la construcción de ciudadanía. Por otro lado, Rey et al. (2021) aportan un enfoque hermenéutico orientado a comprender las experiencias de los actores en la convivencia escolar. Hernández (2019) aborda un enfoque integral relevante para una investigación sobre la percepción de los jóvenes sobre emociones en convivencia, enfatizando la necesidad de una educación integral en el ámbito emocional para promover una convivencia armoniosa y una mejor comprensión de las emociones en las interacciones sociales.

Por otro lado, surge la categoría de desafíos, abordada por autores como Valdés et al. (2020), quienes se interesaron en indagar sobre los desafíos en la formación inicial docente en convivencia escolar, así como estrategias curriculares y transformaciones culturales para mejorar la formación de los futuros docentes en este ámbito. Sánchez et al. (2019) también hacen énfasis en el desafío sobre la educación socioemocional y la importancia de la colaboración entre la escuela y las familias en el desarrollo emocional de los alumnos. Otras investigaciones, como la propuesta por Alcoser et al. (2019), aportan resultados sobre las dinámicas emocionales en convivencia con niños de 4 y 5 años, que sirven como línea base para comprender cómo estas dinámicas evolucionan en edades más avanzadas.

Vacío Investigativo

A partir de la revisión de los antecedentes, se identifica un vacío investigativo significativo en el campo de estudio de la relación entre emociones y convivencia escolar; dado que a pesar de la abundante investigación sobre cómo las emociones y la inteligencia emocional influyen en la convivencia y la resolución de conflictos en entornos educativos, hay una carencia notable en la comprensión de la percepción de los jóvenes sobre el impacto de sus emociones en la convivencia escolar.

La mayoría de los estudios se centran en la implementación de estrategias pedagógicas y el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes (Betancourt-Rodríguez et al., 2017; Otalora, 2018; Quiroz, 2021). Sin embargo, hay una falta de investigaciones que se enfoquen directamente en cómo los propios jóvenes perciben el impacto de sus emociones en la convivencia diaria en el contexto escolar.

Comprender estas percepciones es crucial para desarrollar estrategias más efectivas y ajustadas a sus necesidades y experiencias.

Aunque Hernández (2019) y Rey et al. (2021) han explorado el desarrollo de competencias emocionales en jóvenes de pregrado, no se ha investigado suficientemente cómo estos jóvenes perciben que sus emociones afectan la convivencia en su entorno académico. Este grupo etario, los adolescentes y jóvenes adultos, atraviesa una etapa crucial de desarrollo emocional y social. Durante esta fase, están enfrentando presiones académicas y sociales, y desarrollando habilidades para la vida adulta. Estas características y desafíos específicos, como el aumento de la independencia, la búsqueda de identidad y la adaptación a nuevas responsabilidades académicas, requieren una atención específica para comprender cómo sus experiencias emocionales influyen en la convivencia escolar y académica.

Investigaciones como las de Alba (2019) y Larrea (2022) utilizan enfoques cualitativos para comprender experiencias emocionales y narrativas en contextos específicos. No obstante, hay un vacío en la integración de estos métodos para explorar de manera profunda las percepciones de los jóvenes sobre las emociones y la convivencia en el entorno escolar.

Si bien estudios como los de Cura (2021) y Martínez y Quintero-Mejía (2016) abordan emociones morales y su relación con la formación ciudadana, no se ha investigado adecuadamente cómo estas emociones específicas son percibidas por los jóvenes en términos de su impacto en la convivencia escolar.

Aunque Hernández (2018) y González et al. (2022) abordan el desarrollo emocional en niños y su influencia en la convivencia, se necesita más investigación que integre un enfoque holístico de la educación emocional y su percepción por parte de los jóvenes en diferentes etapas educativas, especialmente en la transición de la adolescencia a la juventud.

Este vacío investigativo subraya la necesidad de desarrollar estudios que se centren en la percepción de los jóvenes sobre cómo las emociones influyen en su convivencia escolar, utilizando metodologías cualitativas y narrativas que permitan una comprensión profunda y matizada de sus experiencias y perspectivas. Este enfoque permitirá diseñar intervenciones educativas más efectivas y contextualizadas, promoviendo un ambiente escolar más armonioso y respetuoso.

Marco Teórico

A propósito de las emociones

En los últimos años, el estudio de las emociones ha ganado relevancia en diversas áreas de las ciencias humanas y naturales, un fenómeno conocido como “el giro emotivo” o “giro emocional”. Históricamente, la psicología ha puesto en segundo plano a las emociones en comparación con la cognición, influenciada por la tradición filosófica europea que opone las emociones al intelecto. Este enfoque se refleja en la cita del filósofo cartesiano Malebranche: “Impone silencio a tus sentidos, a tu imaginación y a tus pasiones, y escucharás la pura voz de la verdad interior” (Modzelewski, 2012).

El relegamiento de las emociones en la psicología histórica llevó a muchos investigadores a considerarlas como opuestas al intelecto, obstaculizando su estudio científico. Sin embargo, la psicología contemporánea ha cambiado esta perspectiva, reconociendo que la razón y la emoción tienen una funcionalidad complementaria. David Hume, por ejemplo, planteó que aunque la razón considera hechos y genera inferencias, es la emoción la que motiva y prioriza las acciones.

Charles Darwin, en 1872, destacó las funciones evolutivas de las emociones, señalando que permiten desarrollar comportamientos adaptativos como la huida (miedo) y la procreación (amor, lujuria). Esta visión biológica de las emociones tardó décadas en ser integrada en los modelos psicológicos modernos, que ahora reconocen la importancia de las emociones en la toma de decisiones, juicios y acciones.

Actualmente, se acepta que las emociones no son irracionales ni carentes de contenido. Según Pereira (2019), las emociones motivan nuestras acciones basándose en aspectos del entorno que buscan nuestro bienestar. En el ámbito educativo, esta comprensión de las emociones como fuente de motivación y no separadas del conocimiento es crucial para reflexionar sobre cómo los estudiantes perciben la relación entre emociones y convivencia pacífica.

Rafael Bisquerra, en su enfoque psicoeducativo, define la emoción como una respuesta automática a los acontecimientos del entorno, que pueden ser externos o internos, reales o imaginarios. Esta respuesta se activa a partir de la valoración de cómo los

acontecimientos afectan nuestra supervivencia o bienestar. La valoración de un acontecimiento como positivo o negativo determina la emoción resultante (Bisquerra, 2009).

Scherer (1999) amplía esta idea al incluir factores como la novedad del acontecimiento, su relevancia, familiaridad, predictibilidad, control y urgencia en la valoración emocional. Estas evaluaciones se producen rápidamente y dependen de conocimientos previos, creencias y objetivos personales. De esta manera, las emociones no dependen del acontecimiento en sí, sino de cómo lo valoramos, una idea resumida por Epicteto en el *Enchiridion*: “El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas”.

Desde una perspectiva educativa, esta teoría de la valoración implica que se puede aprender a valorar los acontecimientos de manera que se reduzca su impacto negativo. La educación emocional, entonces, puede modificar el estilo valorativo de las personas, enseñándoles a gestionar mejor sus emociones.

Bisquerra (2009) identifica tres componentes en la respuesta emocional: neurofisiológicos, comportamentales y cognitivos. El componente comportamental se manifiesta en la expresión emocional observable, como las expresiones faciales y el tono de voz. El componente cognitivo se refiere a la experiencia subjetiva de la emoción, que se convierte en sentimiento cuando se toma conciencia de ella.

Damasio (2011) distingue entre emociones y sentimientos, señalando que las emociones son respuestas automáticas del organismo ante estímulos, mientras que los sentimientos son la percepción consciente de esas respuestas. Según Bisquerra (2009), existen emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado) y complejas (orgullo, celos, amor, odio), que se desarrollan con la edad y el desarrollo cognitivo.

A propósito de la convivencia

La convivencia escolar se define como el conjunto de interacciones y relaciones en la comunidad educativa, orientadas a crear un entorno de respeto, colaboración y bienestar que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Rafael Bisquerra (2009) destaca la relación entre educación emocional y bienestar en el contexto escolar, argumentando que la educación emocional es fundamental para desarrollar competencias que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones, mejorar su autoestima y establecer relaciones interpersonales saludables.

Un meta-análisis de Durlak et al. (2011) sobre programas de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) en las escuelas muestra que estos programas mejoran la convivencia escolar, reducen problemas de comportamiento y aumentan conductas prosociales. Sáez de Ocáriz et al. (2014) también resaltan que las emociones positivas y la educación emocional, a través de la expresión motriz cooperativa, pueden mejorar la convivencia escolar al fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar un ambiente de apoyo mutuo y solidaridad.

Torres Banderas (2022) define la convivencia como la vida en compañía de otros, enfatizando la importancia de la comunicación y la resolución de conflictos en un entorno educativo. Arias (2023) añade que la convivencia escolar es un proceso interrelacional que incluye dimensiones interpersonales y colectivas, involucrando a familias, estudiantes y docentes en una construcción colectiva y una responsabilidad compartida.

Lo anterior establece una base para comprender la importancia de las emociones y la convivencia escolar en el contexto educativo. Al reconocer que las emociones son fundamentales para la motivación, la toma de decisiones y el bienestar, y no meros obstáculos para la cognición, se resalta la necesidad de una educación emocional integrada en las prácticas escolares, a través de la cual los estudiantes pueden aprender a gestionar sus emociones de manera efectiva, promoviendo un clima escolar positivo y propicio para el aprendizaje.

Además, la convivencia escolar, entendida como un proceso interrelacional que involucra a toda la comunidad educativa, se presenta como un objetivo alcanzable mediante programas de aprendizaje social y emocional. La evidencia demuestra que la implementación de estos programas no solo mejora las relaciones interpersonales y reduce los conflictos, sino que también fomenta un ambiente de respeto, colaboración y bienestar, esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, este marco teórico no solo justifica la relevancia del estudio de las emociones y la convivencia en la educación, sino que también ofrece una guía para futuras investigaciones y prácticas educativas centradas en el bienestar emocional y la convivencia pacífica en las escuelas.

Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa, debido a que realiza interpretaciones y aproximaciones naturalistas al fenómeno de interés, en este caso la convivencia pacífica y no pacífica, y su relación con las emociones, dentro de su contexto natural (Denzin y Lincoln, 2012), tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que, en este caso, los estudiantes le otorgan dentro de los espacios escolares cotidianos.

Asimismo, la investigación cualitativa permite que los investigadores, utilicen gran diversidad de métodos, que den respuesta al objetivo propuesto; construyendo lo que se llama el bricoleur, que entiende que la investigación es un proceso interactivo con los participantes, contactando con su historia personal, biografía, género y clase social, raza y etnia y por los de la gente que investiga (Denzin y Lincoln, 2012).

Por otro lado, la presente investigación trabaja bajo un enfoque epistemológico de narrativa, el cual busca indagar en la creación del significado de la experiencia en retrospectiva de los sujetos; que se utiliza para comprender las acciones de los demás organizando acontecimientos a lo largo del tiempo. En estos se describen vivencias, emociones, pensamientos, perspectivas e interpretaciones propias del narrador, siendo este el protagonista de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

Además, en este enfoque las narraciones facilitan la reconstrucción colectiva dentro de la comunidad, teniendo en mente las particularidades de cada uno de los relatos, con esto poder identificar similitudes, puntos en común o diferencias entre estos y así las narrativas

dentro de un contexto en específico (Denzin y Lincoln, 2012). Lo cual es pertinente para investigaciones como esta, en donde se tiene en cuenta variedad de relatos relacionados a una categoría en particular como lo es la convivencia en espacios escolares.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó en conjunto con 24 estudiantes del grado octavo de la institución educativa privada Liceo de la Universidad Católica, en la ciudad de Bogotá, los cuales tienen edades entre los 13 y los 15 años, su distribución-por género es 11 niñas y 13 niños.

Es importante considerar que el Liceo de la Universidad Católica de Colombia está ubicado en la ciudad de Bogotá, capital del país en la localidad de Teusaquillo. Para el caso puntual del Liceo de la Universidad Católica se dispone de capacidad para atender estudiantes de preescolar, básica y media.

Según datos provistos por la institución que figuran en los registros de matrícula mayoritariamente pertenecen al estrato 3 y 4; esto refleja la tendencia socioeconómica de las familias en donde encontramos que un 75% de los padres cuenta con estudios universitarios y en el 60% de las familias se cuenta con la presencia de los 2 padres en un mismo núcleo familiar.

Es importante considerar que este curso de grado octavo fue seleccionado para la investigación de manera intencional, debido a que los directivos de la institución educativa reportaron antecedentes de problemas convivenciales entre los estudiantes del curso e incluso conflictos que han estado mediados y orientados por el área de psicología de la

misma institución. Por tal motivo, se solicitó a los investigadores realizar una exploración en las dinámicas del grupo, apoyados y orientados por el objetivo de la investigación. Con ello se está atendiendo a una de las premisas de la investigación en la maestría y es que ésta pueda favorecer de manera directa a las personas, comunidades o instituciones en las cuales se realiza.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para la presente investigación se diseñaron 2 instrumentos de recolección de información: Taller de Reconocimiento de Emociones y Narrativas de convivencia pacífica y convivencia no pacífica. Para cada uno de ellos se realizó el proceso de validación, inicialmente de confrontación teórica de las categorías de estudio, seguido a esto cada instrumento estuvo bajo revisión y evaluación por cada uno de los investigadores. Para finalizar, cada instrumento pasó por valoración por jueces expertos, los cuales se desempeñan dentro del área de la educación, adolescencia y la emocionalidad, teniendo a su vez estudios de maestría entorno a estas. Para realizar este proceso se hizo envío de la carta de presentación del estudio; los 2 instrumentos de recolección y, por último, 2 rejillas de evaluación correspondientes para el diligenciamiento de los jueces expertos (ver apéndice A).

Para el primer instrumento: *Taller de Reconocimiento de Emociones* se encontraron calificación de *Cumple Plenamente* para dimensiones de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia para cada uno de los momentos; y en el segundo instrumento: *Narrativas de convivencia pacífica y convivencia no pacífica* se encuentra en su mayoría una valoración positiva con la marcación de *Cumple Plenamente*, de igual manera para cada momento.

Cada uno de los instrumentos diseñados están compuestos por 4 momentos, el primero correspondiente a la Sensibilización, segundo de Construcción, el tercero de Reflexiones y el cuarto de Cierre. En cada uno de estos se mencionan los recursos físicos, materiales, de talento humano y de tiempo requeridos para el desarrollo del mismo. A continuación, se describe de manera breve cada uno de estos y se expondrán en los apéndices del documento.

Instrumento 1 Taller de Reconocimiento de Emociones (ver apéndice B):

Este instrumento se emplea con el objetivo de facilitar el reconocimiento de emociones relacionadas con situaciones de convivencia pacífica y no pacífica en el contexto escolar, por parte de los adolescentes. Este taller se desarrolla con la totalidad de los participantes del estudio, teniendo una duración de 1 hora y media.

Previo a la realización de una actividad rompehielo, se da paso a un momento teórico en el que se construye en conjunto con los estudiantes un panorama de lo que son las emociones y cómo éstas se categorizan en primarias y secundaria (o sociales) desde la perspectiva de Antonio Damasio (2011), para ello se presenta un diagrama en el que se encuentran 3 espacios cotidianos: el hogar, el colegio y la vida social; en estos los estudiantes dispondrán, conforme a su pensar, en donde se manifiestan cada una de las emociones; de la mano con actores sociales como la familia, amigos, compañeros de clase, docentes, parejas sentimentales y otros. Más adelante se exploran las 3 dimensiones entre fisiología, cognición y conductual por medio de preguntas. Por último, se finaliza con una actividad grupal en la que cada emoción se relaciona con diferentes situaciones y experiencias escolares construidas; lo cual da paso para un cierre de reflexión y aprendizajes.

Instrumento 2 Narrativas de convivencia pacífica y convivencia no pacífica (ver apéndice C):

Cuyo objetivo es identificar la percepción de adolescentes de grado octavo frente a las emociones presentes en situaciones de convivencia pacífica por medio de la elaboración de narrativas. Al igual que en el primer instrumento, se realiza una actividad rompehielos, seguida de la construcción grupal de un mural por medio de una lluvia de ideas relacionadas con el concepto de la convivencia. Seguido a esto, la sesión se divide en relatos de experiencias personales de convivencia pacífica y por el otro lado relatos de convivencia no pacífica, en los cuales, para garantizar la confidencialidad de los adolescentes, se utilizan códigos numéricos para su identificación. En los relatos se les pide incluir actores, lugares hechos; para identificar, de mejor manera, la dinámica de las emociones en cada fragmento.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta cinco pasos, los cuales se describen a continuación.

1. Diseño y validación de instrumentos por jueces expertos: se elaboraron los- 2 instrumentos de recolección de información. Seguido a esto, se hace envío por correo electrónico de la carta de presentación de la investigación y rejilla de calificación de jueces expertos. Se finaliza con la recepción de resultados y modificación y/o validación de cada instrumento (ver apéndice E). Las indicaciones dadas por los evaluadores, fueron incluidas en la versión definitiva de los mismos.

2. **Caracterización y articulación con la institución educativa:** se inicia con un acercamiento a la institución educativa seleccionada, con esto solicitar los permisos necesarios y establecer los términos para poder aplicar los instrumentos de la investigación exponiendo el objetivo, describiendo la población de interés, consideraciones éticas y el cronograma de actividades para la aplicación. En esta fase se hicieron acuerdos con la institución, atendiendo a una necesidad que ésta planteó sobre tener un mejor conocimiento de las dinámicas interactivas de uno de los grados, lo cual coincide con los propósitos de la investigación.
3. **Consideraciones éticas:** se presentan los consentimientos informados a los padres de familia y/o representantes legales de cada estudiante y de igual manera, se aplica el asentimiento informado a los alumnos en donde se deja registro de la participación voluntaria y confidencial de cada adolescente.
4. **Aplicación de instrumentos:** se inicia con el taller de reconocimiento de emociones: esta aplicación se realiza para la totalidad de estudiantes seleccionados de la institución educativa. Seguido a esto, se realiza el taller de narrativas, el cual se aplica también a la totalidad de los estudiantes del grado seleccionado.
5. **Análisis de resultados:** se reunieron un total de 45 narrativas entre todos los estudiantes, siendo 24 de convivencia pacífica y 21 de convivencia no pacífica las cuales fueron transcritas en formato digital manteniendo su redacción y confidencialidad, con el objetivo de facilitar el análisis. Para el análisis de las narrativas se realiza bajo la metodología propuesta por Marieta Quintero (2018).

Estrategias para el análisis e interpretación de la información

Para el análisis de narrativas se utiliza la metodología propuesta por Marieta Quintero (2011), en el cual se organiza en 4 momentos de indagación, en el primero se realiza un registro de codificación, en donde se organiza la información recolecta en una matriz y se etiquetan bajo códigos de identificación con el fin último de diferenciar cada narración construida por los estudiantes (Martínez, 2014), como se muestra a continuación:

Tabla 1

Momento 1 codificación

Dato	Codificación
Estudiante	00#
Primera Sesión	PS
Segunda Sesión	SS
Femenino	F
Masculino	M
Desconocido	?
Número de línea	(#-#)

Nota. Esta tabla muestra la codificación utilizada para etiquetar los fragmentos de las narraciones

Seguido a esto, en el Momento 2 se profundiza en el nivel textual y pre-concepción de la trama narrativa, en donde se ubican cada una de las narraciones transcritas y se identifican unidades concretas de información e ir desglosando los enunciados y expresiones expuestas en torno a las emociones y la convivencia (Martinez, 2014). Para realizar esto, se utilizaron 8 convenciones de color, que correspondían al subrayado de cada relato escrito, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2
Momento 2 Nivel textual

Color	Categoría
Verde	Distintas emociones expresadas por el estudiante
Azul claro	Tiempo
Fucsia	Emociones enunciadas con término del investigador
Rojo	Juicios de valor
Gris	hechos que producen la emoción
Amarillo	Espacio
Morado	Actores
Naranja	Experiencia emocional

Nota. Esta tabla muestra las convenciones de color utilizadas para subrayar las narraciones

En el momento 3, en el nivel contextual de la trama narrativa, se busca establecer relaciones, convergencias, divergencia y el surgimiento de categorías emergentes (Martínez, 2014), organizado en una matriz de análisis para las categorías iniciales: experiencia emocional, tiempo, juicios de valor, tiempo, hechos, actores y espacios; haciendo distinción entre las narraciones de convivencia pacífica y las no pacíficas, como se evidencia a continuación.

Tabla 3*Momento 3 nivel contextual de la trama narrativa*

Cod	Fragmento	Situación	Acto(es)	Categorías emergentes
Convivencia pacífica				
001_PS F (1-2)	En uno de los últimos días del colegio en el año 2023 teníamos una presentación junto con todo mi salón. Cuando la presentamos todos estábamos muy felices {alegría} en grupo	Trabajo en clase	Compañeros de clase	Compañeros como equipo

Nota. Esta tabla muestra un ejemplo del desarrollo del análisis del Momento 3 y el surgimiento de las categorías emergentes para convivencia pacífica-

Después de esto, la categoría inicial juicios de valor se elimina debido a la poca intensidad de fragmentos con esta codificación por tal motivo no se tiene en cuenta para el análisis. Seguido a esto, se da paso a la construcción de categorías emergentes las cuales dieron origen producto de la reorganización de los fragmentos, obteniendo como producto nuevas dimensiones de análisis que constituyen la totalidad de la categoría; este proceso se realiza tanto para la convivencia pacífica como para la no pacífica.

Por último, en el cuarto momento en el nivel meta-textual se realiza una reconfiguración de la trama narrativa, para interpretar el sentido de la enunciación de las narrativas sobre las experiencias emocionales (Martínez, 2014). En este punto se realiza una reinterpretación y se construye una nueva lectura de lo que los y las estudiantes expresan sobre las emociones y su relación con la convivencia pacífica y no pacífica como producto de la reconstrucción de categorías.

Consideraciones Éticas

La presente se clasifica dentro de las Investigaciones “Sin Riesgo”, al emplear técnicas y métodos que no realizan intervención o modificación de variables en sus participantes (Resolución 8430 de 1993) Además, se realizó dentro del marco del respeto, bienestar, protección y los derechos de los participantes. Utilizando el consentimiento informado por parte de los padres y el asentimiento informado para los estudiantes. Para dar garantía de la privacidad y confidencialidad de la participación se utilizaron códigos numéricos en la aplicación del instrumento número 2 y así evitar la utilización de los nombres reales.

Es importante mencionar que tanto en el consentimiento y asentimiento informado se realizaron de forma escrita (ver apéndice D y E), quedando registro en el que se menciona que la información recolectada se utilizará con fines investigativos y académicos, la cual no se compartirá con externos al estudio. De igual manera, se informa que la no participación y participación en la investigación no tendrá repercusiones académicas, ni sociales. Por tal motivo, se garantiza que es un ejercicio netamente voluntario en el cual podrán retirarse en el momento que lo consideren pertinente. Por último, se informa y se solicita autorización para grabar en audio y hacer registro fotográfico de las sesiones de aplicación de los instrumentos de recolección de información; que de igual manera se utilizarán con fines investigativos.

Resultados y discusión

Para iniciar el trabajo de campo se realizó la aplicación del Taller de Reconocimiento de emociones a los estudiantes de grado octavo, este tuvo el objetivo de

comprender el reconocimiento de emociones en los adolescentes, relacionadas a situaciones de convivencia escolar. Al iniciar, los estudiantes logran compartir sus conocimientos previos, mencionando de manera general que las emociones ayudan a las personas a socializar y a favorecer la relación entre personas; además, reconocen la diferenciación que existe entre las emociones y los sentimientos; dicen que hay diferentes formas en las que las emociones se manifiestan (refiriéndose a la dimensión cognitiva, fisiológica y conductual); por último, se llega a la conclusión de que a veces no saben cómo identificar y nombrar la emoción que experimentan.

Producto del ejercicio colectivo, los estudiantes identifican las emociones de empatía, ira y miedo dentro del espacio *Hogar*; por otro lado la envidia se ubicó exclusivamente en *Vida social*; la emoción de culpa, vergüenza, orgullo y alegría se organizan en el espacio del Colegio; y por último, el asco, sorpresa y tristeza se ubican para todos los espacios.

Seguido a esto, en la distribución de los actores, se organizaron de la siguiente manera: para el Hogar se relaciona con familia, para Vida Social se ubican los ciudadanos y la pareja, y por último, en el Colegio relacionaron a los compañeros de clase, amigos y profesores.

Sin embargo, al finalizar la sesión se realiza un momento de cierre y reflexión, recordando algunos conceptos trabajados durante la sesión, en este espacio los estudiantes aun refieren como emociones conceptos tales como estrés o aburrimiento, los cuales no son consideradas desde la perspectiva teórica de Damasio. Además, aún demuestran algunas confusiones para diferenciar las reacciones fisiológicas de los procesos cognitivos.

Por otro lado, con relación a los resultados del Instrumento 2 con el que se ha construido una nueva lectura de las expresiones de los estudiantes en cada una de sus narraciones, se tuvieron los siguientes hallazgos.

Inicialmente se seleccionaron 5 categorías iniciales, las cuales son experiencia emocional, tiempo, hechos, actores y espacios, las cuales se describen de la siguiente manera:

- *Experiencia emocional:* hace alusión a la percepción de emociones en situaciones vinculantes de convivencia pacífica y convivencia no pacífica escolar y se conforman por diferentes expresiones de la misma.
- *Tiempo:* Atendiendo a las cualidades de la temporalidad, tal como lo define Erickson, el análisis se realizó desde la perspectiva continua y discontinua mediante las cuales se logra expresar el paso del tiempo (Chronos y Kairos), haciendo especial énfasis en las características cualitativas mediante las cuales es posible expresar esta categoría, dada la relevancia que toma en el relato. presenta la percepción cualitativa del tiempo, basada en el concepto de *kairos*, donde la temporalidad se entiende de manera no lineal o cronológica, sino más bien en términos de momentos oportunos y cualitativos
- *Hechos:* Para referirnos a las experiencias o vivencias convivenciales de los estudiantes nombramos esta categoría, en la que evidenciamos las situaciones que viven los adolescentes de manera individual o colectiva, en contextos escolares que pueden servir como vinculantes a las emociones.
- *Actores:* como su nombre lo indica, se refiere a las personas con las que se comparten las experiencias convivenciales y en algunos casos las emociones también.

Dentro de los espacios escolares hay diversidad de relaciones y roles que constantemente

interactúan entre sí, favoreciendo o no el desarrollo de las actividades cotidianas de los estudiantes.

- *Espacio*: se refiere a el entorno en donde se viven las experiencias emocionales, este puede ser físico o virtual. Qué de igual manera se encuentra mediado por normas institucionales o sociales que condicionan el actuar y en este caso la expresión de las emociones.

A continuación se presenta una tabla que resume la organización de las categorías iniciales, con sus respectivas categorías de análisis.

Tabla 4*Organización de categorías iniciales y emergentes*

Categorías iniciales	Categorías Emergentes	
	Convivencia pacífica	Convivencia no pacífica
<i>Experiencia Emocional</i>	Felicidad compartida	Desilusión por el otro
	Motivación compartida	Exposición al rechazo
	Apoyo emocional	Agresión física
		Frustración
<i>Tiempo</i>	Momento significativo y formador	Momento significativo y formador
	Conexión emocional y disfrute mutuo	Impacto emocional y social
	Transición, cambio y adaptación	Percepción subjetiva del tiempo.
<i>Hechos</i>	Hacer parte de una misma actividad	Fractura de relación
	Crear amistad	Todos en contra
		Instrucción de autoridad
<i>Actores</i>	Compañeros que se unen al compartir	Hacerse daño
	Amigos que reconfortan	Rechazo de compañeros
	Amigos que se divierten	Relación de poder
<i>Espacio</i>	Espacio escolar intramural	Espacio escolar intramural
	Espacio escolar fuera del área física	

Espacio de actividad virtual no escolar

Elaboración propia

Nota. En esta tabla se muestra la organización de categorías emergentes correspondientes para cada categoría inicial, para convivencia pacífica y convivencia no pacífica.

Analizada la información respectiva que dio origen a las categorías antes mencionadas, se presenta a continuación el desarrollo de éstas, en dos subcapítulos: Relaciones entre las emociones y la Convivencia Pacífica y Relaciones entre las emociones y la Convivencia No Pacífica. Al interior de cada uno de ellos, se presentan las categorías halladas, tal como se muestra en la Tabla # 4, iniciando con un ejemplo de los testimonios de cada una de ellas.

Convivencia pacífica

Experiencias Emocionales

Para la presente investigación se denominan en tres categorías emergentes: felicidad compartida, motivación compartida y apoyo emocional, las cuales se amplían a continuación.

Felicidad Compartida.

estábamos en el salón con la sillas formando media luna y estábamos con una profe que nos puso a preguntarnos cosas que eran divertidas y había un ambiente muy feliz y tranquilo donde todos nos divertíamos{alegría} como curso. (024_PSM 2-4)

Mi recuerdo más grato con el curso ha sido cuando realizamos un lindo compartir en el cual tuvimos la posibilidad de reunirnos {compañeros del curso} en el antiguo salón, que es un espacio muy grande, allí organizamos una comida de torta, un plato con frituras que todos trajimos y la pasamos realmente bien {alegría}
(004_PS 1-4)

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación es la identificación de emociones de felicidad agrupadas en la categoría "felicidad compartida". Estos relatos destacan que la felicidad se experimenta principalmente en situaciones de convivencia grupal, ya sea en el salón de clase o en interacción con amigos. Los participantes describen actividades conjuntas que refuerzan el sentido de comunidad y pertenencia, como juegos, parques de diversiones, salidas pedagógicas y otros espacios extramurales. Estas actividades, que van más allá del rol académico, fomentan una profunda conexión emocional entre los miembros del grupo, evidenciada en expresiones de aprecio, cariño y la creación de recuerdos significativos compartidos.

Los relatos también muestran cómo la colaboración y el trabajo en equipo juegan un papel crucial en la generación de sentimientos de felicidad. La tendencia a compartir roles y colaborar en actividades grupales fortalece los lazos entre los participantes, resaltando el valor del trabajo conjunto en la construcción de relaciones positivas y de apoyo. Este hallazgo está en consonancia con las definiciones de felicidad propuestas por Bisquerra (2009 y 2016), quien describe la felicidad como una emoción positiva que fomenta la participación y el bienestar, tanto en contextos personales como sociales. La felicidad

compartida se manifiesta a través de la valoración de eventos que proporcionan disfrute y bienestar, reflejando una dimensión personal y social de las emociones positivas.

Además, el control emocional, entendido como la capacidad para gestionar las emociones, se revela como un factor transversal en las situaciones de convivencia pacífica, tal como lo describe Otalora (2018). Los relatos ilustran cómo la habilidad para regular las emociones contribuye a la creación de un entorno armonioso y cooperativo. La integración del “sentir, actuar y pensar”, según Hernández (2019), es evidente en las experiencias descritas por los adolescentes, quienes relacionan la felicidad con actividades específicas como jugar, compartir y estar en grupo.

Otra característica clave de la "felicidad compartida" es la habilidad de relacionarse de manera favorable y funcional, tal como lo describe Valdés et al. (2020). Esta habilidad se identifica como favorable para la convivencia escolar, ya que facilita la formación de vínculos sólidos y el desarrollo de relaciones saludables. En conclusión, la categoría de "felicidad compartida" subraya la estrecha relación entre las emociones positivas y la convivencia pacífica. Las experiencias de alegría y satisfacción en entornos grupales contribuyen significativamente a la creación de un ambiente armonioso y cooperativo. Actividades recreativas y eventos compartidos facilitan la formación de vínculos emocionales profundos, destacando el papel del afecto y la conexión en la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo. La felicidad, entendida como un sentimiento compartido y sostenido, actúa como un catalizador para el bienestar colectivo y la armonía social, resaltando la importancia de cultivar espacios donde se pueda experimentar y compartir la alegría en comunidad.

Motivación Compartida.

Cuando el año pasado hicimos un quiz en biología y era niños versus niñas, es chévere porque se sentía mucha competitividad y hubieron (sic) muchas risas {alegría}.017_PSM (1-2)

En el Jean Day, también jugamos con ellas, pero no estaba L, pero en ese momento se integró A, T y D. Me gustaron esos momentos {felicidad}, porque se integraron más personas que muy posiblemente no se conocían.007_PSF(4-6)

Otra tendencia identificada en los relatos relacionados con la convivencia pacífica es la categoría emergente denominada "motivación compartida". En esta categoría, se observan situaciones en las que los narradores y narradoras se integran en actividades comunes, a menudo en entornos inclusivos y acogedores que fomentan la interacción y colaboración. Estas experiencias generan un contagio emocional que moviliza a los participantes, promoviendo la cooperación y el disfrute mutuo, motivación compartida que también surge en ambientes de competitividad, donde la capacidad de los participantes para motivarse mutuamente y dar lo mejor de sí mismos se destaca, generando espacios para la diversión y la alegría. Esto, a su vez, facilita la formación de vínculos y fortalece la cohesión grupal, enriqueciendo tanto las experiencias individuales como la satisfacción general de los participantes en las actividades compartidas.

Este hallazgo está en línea con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que subraya la importancia de satisfacer necesidades psicológicas básicas como competencia, autonomía y relación para fomentar la motivación y el bienestar. En el contexto educativo, tanto la motivación intrínseca como extrínseca son esenciales para el

desarrollo personal, resultando en placer, satisfacción y reconocimiento. David Hume, citado por Modzelewski (2012), resalta que la emoción es el motor de la motivación y la priorización de acciones, movilizandando diversas actividades.

La motivación, según Pereira (2019), se define como la capacidad de los individuos para ser impulsados por aspectos de su entorno que buscan su bienestar. En este contexto, se vuelve crucial reflexionar sobre el papel de las emociones en los entornos educativos. Como se ha descrito, las emociones sirven como una importante fuente de motivación, vinculada a un horizonte cognitivo que influye en la percepción de la convivencia pacífica.

En conclusión, la categoría de "motivación compartida" destaca cómo la integración en actividades comunes y entornos inclusivos fomenta la interacción, colaboración y contagio emocional entre los participantes. Estas experiencias motivan a los individuos a ofrecer lo mejor de sí mismos, promoviendo la diversión, el fortalecimiento de vínculos y la cohesión grupal. La teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) enfatiza la satisfacción de necesidades básicas como competencia, autonomía y relación para el bienestar, mientras que Hume y Pereira destacan la emoción como motor de la motivación. Este enfoque resalta la importancia de los entornos educativos que promuevan relaciones emocionales saludables y una convivencia pacífica, elementos esenciales para el desarrollo personal y colectivo.

Apoyo Emocional.

Pero al llegar no quería entrar hasta que la directora me llevó con otras niñas, quienes me recibieron muy gentil {empatía} eso me gustó mucho. 005_PSF(2-4)

Siempre me han escuchado y apoyado {empatía}. 003_PSF(8)

Como característica central de la categoría emergente de "apoyo emocional", destaca la presencia de la empatía como una competencia emocional recurrente en los relatos. Los adolescentes perciben la comprensión hacia ellos en situaciones de necesidad emocional y valoran la oferta de consuelo afectuoso por parte de otros. Los relatos subrayan la importancia de ser acogidos con amabilidad en un ambiente seguro y reconfortante, donde se sienten valorados y apoyados.

Este tipo de apoyo emocional se traduce en acciones concretas y en la presencia constante del otro, con un énfasis en la relevancia de las relaciones de confianza mutua. Estas relaciones tienen un impacto positivo en el bienestar del narrador, proporcionando consuelo y fortaleza para afrontar desafíos emocionales. En resumen, la empatía, la aceptación, la ayuda práctica y las relaciones de confianza son características clave del apoyo emocional, que fortalecen las conexiones interpersonales y el desarrollo personal.

Estas características coinciden con lo señalado por el Committee for Children (2002), que enfatiza la necesidad de crear un ambiente escolar que promueva la participación en la comunidad y el desarrollo de competencias emocionales mediadas por el respeto y la inclusión.

Este enfoque facilita la creación de espacios seguros para la expresión emocional y el desarrollo de herramientas para enfrentar desafíos emocionales o sociales. Además, en este contexto, el desarrollo de competencias emocionales, como la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva, cobra especial relevancia. Estas habilidades son fundamentales para gestionar emociones de

manera constructiva, resolver conflictos pacíficamente y desarrollar relaciones saludables, tal como lo describe Goleman (1995).

Estos hallazgos reflejan cómo los adolescentes experimentan y valoran el apoyo emocional en su entorno escolar. La empatía y el consuelo afectuoso, junto con la creación de un ambiente inclusivo y seguro, contribuyen a la convivencia pacífica. Los adolescentes no solo reconocen estas emociones en sí mismos y en los demás, sino que también las valoran como esenciales para fortalecer las relaciones interpersonales y promover un entorno educativo positivo.

Los relatos muestran que las emociones de felicidad compartida y la motivación también juegan un papel crucial en la convivencia escolar. Estos elementos no solo enriquecen las experiencias individuales, sino que también fomentan una mayor cohesión grupal y satisfacción en las actividades compartidas, apoyando la idea de que un manejo efectivo de las emociones es fundamental para una convivencia pacífica y armoniosa.

Tiempo

En este contexto, los conceptos de temporalidad se han agrupado inicialmente en las categorías emergentes de Momento significativo y formador, Conexión y disfrute mutuo, y Transición, cambio y adaptación.

Momento Significativo y Formador.

En uno de los últimos días del colegio en el año 2023 teníamos una presentación junto con todo mi salón. 001_PSF (1-2)

Cuando el año pasado hicimos un quiz en biología. 017_PSM (1)

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación es la identificación de la categoría emergente "momento significativo y formador", que resalta el impacto considerable de ciertos eventos en los narradores y narradoras. Los relatos indican que situaciones como presentaciones, evaluaciones y trabajos en grupo desencadenan emociones como nerviosismo, satisfacción por los logros, frustración por los desafíos y satisfacción por el éxito en el trabajo en equipo. Estos eventos requieren el desarrollo y la aplicación de habilidades esenciales, como la comunicación, el conocimiento y la colaboración, y llevan a los adolescentes a reflexionar sobre lo aprendido y su capacidad para enfrentar situaciones similares en el futuro. Cada relato proporciona un contexto temporal y escolar específico, subrayando la importancia de estos momentos dentro del entorno educativo.

La temporalidad juega un papel crucial en esta categoría. Según Lazarus (1991), la comprensión del tiempo en los fenómenos afectivos permite observar cómo las emociones se activan a partir de las valoraciones sobre los acontecimientos, influyendo en la intensidad de la percepción emocional. Los relatos destacan la relevancia de los momentos significativos, que son valorados intensamente y representan oportunidades para el aprendizaje significativo, en línea con lo descrito por Candela et al. (2009). Estos momentos se caracterizan por su capacidad para generar contagio emocional y fortalecer la cohesión grupal, contribuyendo a una convivencia pacífica.

Además, el desarrollo emocional en el contexto educativo se debe considerar desde una perspectiva holística, como lo sugieren Hernández (2018) y González et al. (2022). Estos

autores abogan por un enfoque que abarque diversas etapas educativas y transiciones críticas, como la adolescencia. Los relatos muestran cómo los momentos significativos en estas etapas no solo proporcionan oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal, sino que también impactan en la percepción de los adolescentes sobre su capacidad para enfrentar futuros desafíos. La habilidad para gestionar y reflexionar sobre estas experiencias emocionales es fundamental para la convivencia pacífica y el desarrollo personal.

En conclusión, esta categoría destaca cómo ciertos eventos en el entorno educativo influyen en las emociones y en la percepción de los adolescentes sobre su capacidad para enfrentar retos. Estos momentos no solo fomentan el desarrollo de habilidades emocionales y de colaboración, sino que también refuerzan la importancia de la temporalidad en la experiencia emocional. La integración de estos eventos en la práctica educativa puede facilitar una convivencia pacífica y un ambiente de aprendizaje positivo, subrayando el papel crucial de los eventos significativos en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Momento de Conexión Emocional y Disfrute Mutuo.

Mi día más feliz {felicidad} en el colegio fue una salida pedagógica a la granja de Tenjo, hoy fue cuando yo estaba en sexto. 012_SSF (1-2)

Cuando fuimos a la convivencia el año pasado con mi curso 703, que nos fuimos a quedar en Girardot por 2 días y la pasamos muy bien. 013_PSF (1-2)

La categoría denominada "Momento de conexión emocional y disfrute mutuo" emerge de relatos de convivencia que describen momentos con un impacto emocional significativo para los narradores. Estas experiencias están marcadas por emociones como la felicidad y situaciones de diversión experimentadas de manera colectiva durante actividades como convivencias, salidas pedagógicas o juegos en grupo. La conexión emocional se torna fundamental, ya que se fortalece a través del tiempo de interacción positiva y el compartir de sentimientos durante estas actividades. Además, estos relatos reflejan recuerdos significativos que dejan una impresión duradera en los narradores.

La percepción emocional de estos eventos adquiere cualidades de trascendencia emocional. Según Bisquerra (2009), la elaboración cognitiva de una impresión emocional significativa detona la formación de sentimientos y afectos que pueden durar largos periodos de tiempo, lo cual se evidencia en la importancia que los narradores otorgan a los eventos compartidos. Esta cualidad también responde a la definición de sentimientos desde la perspectiva de Damasio (2011), quien resalta las percepciones subjetivas de la emoción experimentada. La capacidad de los estudiantes para recordar y valorar estos momentos indica que las emociones positivas juegan un papel crucial en la formación de vínculos y en la convivencia pacífica.

Otra cualidad que surge en esta categoría es la presencia del tiempo en sus representaciones continua (*chronos*) y discontinua (*kairos*), tal como lo define Candela et al. (2009). Los relatos evidencian momentos específicos del año escolar y reflejan la frecuencia de estos eventos. La relevancia del *kairos* se destaca por el enfoque otorgado a los momentos significativos y por la capacidad de conectar eventos de diversos niveles,

enlazando momentos clave de interacción y disfrute mutuo, lo que permite una comprensión más profunda de las dinámicas del contexto.

Estos relatos logran dar cuenta de cómo las experiencias emocionales positivas, caracterizadas por la alegría y el disfrute compartido, fortalecen la convivencia pacífica. Las experiencias descritas muestran cómo los eventos significativos, como convivencias y salidas pedagógicas, proporcionan un espacio para la interacción positiva y la creación de recuerdos duraderos. Esto subraya la importancia del tiempo y el contexto en estas experiencias, permitiendo explorar las experiencias emocionales de los estudiantes en situaciones de convivencia en el entorno escolar. Además, reflejan la capacidad de los estudiantes para reconocer y valorar las emociones vividas tanto en ellos mismos como en sus compañeros, destacando la formación de vínculos emocionales.

Transición, Cambio y Adaptación.

En el inicio del año escolar 2021 cuando estábamos en quinto de primaria y cuando todavía estábamos en virtualidad. 018_PS? (1-2)

El año pasado llegué al colegio y primero conocí a M, los primeros dos días después empecé a hablar con L y con P. 005_SSF(1-2)

La categoría emergente denominada “Transición, Cambio y Adaptación” ilustra cómo los narradores perciben y enfrentan los cambios emocionales y sociales durante su proceso educativo. Los relatos de los estudiantes reflejan cómo las transiciones, como el avance de grado o los cambios en el ciclo escolar, conllevan retos significativos que

requieren ajustes en las dinámicas académicas y sociales. Estos momentos de cambio, que incluyen la transición de la presencialidad a la virtualidad, exigen la adquisición de nuevas habilidades y la adaptación a nuevas formas de interacción social. Así, se destaca la necesidad de adaptación tanto en términos académicos como emocionales, subrayando la capacidad de los estudiantes para enfrentar y superar estas situaciones.

La discontinuidad, definida por Candela et al. (2009), juega un papel crucial en esta categoría. Los relatos evidencian cómo momentos significativos y cruciales, como los cambios en el entorno educativo, ofrecen oportunidades para el aprendizaje y la adaptación. Estas experiencias revelan cómo los adolescentes enfrentan y superan desafíos relacionados con la integración de nuevos compañeros y las modificaciones en las dinámicas grupales. La importancia de estos momentos de discontinuidad se refleja en la manera en que los estudiantes ajustan sus estrategias y comportamientos para adaptarse a los cambios, contribuyendo así a su desarrollo personal y académico.

Además, los relatos destacan la dimensión temporal de estos procesos, evidenciando cómo las transiciones y los cambios son percibidos a lo largo del tiempo. Esta percepción de temporalidad se manifiesta en los esfuerzos de adaptación continua y en el ajuste de las expectativas y estrategias a lo largo del año escolar. La adaptación emocional y social durante estos períodos es fundamental para el desarrollo de nuevas relaciones y la gestión de los desafíos que surgen. Los estudiantes deben aprender a manejar sus emociones y establecer nuevas conexiones en contextos cambiantes, lo cual es esencial para su crecimiento personal.

En conclusión, esta categoría subraya la importancia de los momentos de cambio en el proceso educativo. Los relatos de los estudiantes muestran cómo enfrentan desafíos

asociados con la transición entre diferentes etapas educativas y adaptan sus estrategias para superar estos retos. La discontinuidad y la temporalidad juegan un papel clave en el aprendizaje y la adaptación, destacando la necesidad de apoyar a los estudiantes durante estos períodos para facilitar su adaptación y promover un desarrollo positivo en contextos educativos cambiantes.

Hechos

Para referirnos a las experiencias o vivencias convivenciales de los estudiantes se identificaron las categorías emergentes: Hacer parte de una misma actividad y Crear amistad.

Hacer parte de una misma actividad.

Mi recuerdo más grato con el curso ha sido cuando realizamos un lindo compartir en el cual tuvimos la posibilidad de reunirnos {compañeros del curso} en el antiguo salón, que es un espacio muy grande, allí organizamos una comida de torta, un plato con frituras que todos trajimos y la pasamos realmente bien {alegría}.

004_PS? (1-4)

Cuando el año pasado hicimos un quiz en biología y era niños versus niñas, es chévere porque se sentía mucha competitividad y hubieron (sic) muchas risas {felicidad}, me gustó porque me sentí como en un grupo muy unido y nos apoyábamos entre todos. 017_PSM (1-3)

Dentro de esta, encontramos una categoría emergente llamada *hacer parte de una misma actividad*, se identifican hechos relacionados en salidas pedagógicas, actividades académicas y sociales, como lo es el juego en tiempo de descanso, compartires y minitecas escolares, generando felicidad y simpatía.

En estas narraciones, los estudiantes expresan y experimentan de manera colectiva sus emociones, identificando también pertenencia y unión con sus compañeros de clase o amigos determinando la valoración del hecho. Además, creando también una transformación en las relaciones después de realizada la actividad colectiva, las cuales se relacionan con fortalecimiento del vínculo, diversión, aprecio, amor, apoyo, tranquilidad y recocha entre los estudiantes.

En estos espacios el compartir una actividad implica el verbo dar, es una situación colectiva que está compuesta por el entrelazado de acciones para y por los demás, que más allá del cumplimiento de un objetivo, demuestra de manera desinteresada como la presencia y solidaridad entre compañeros y compañeras de clase vinculando sus emociones, con actividades en las cuales pueda dar y ser en colectivo.

Alguno autores aportan sobre el concepto de la pedagogía del amor, en la que por medio de las actitudes y destrezas docentes se ejerce bajo características de soporte emocional tanto en la enseñanza, como en el manejo estudiantil; en el que el maestro puede brindar un soporte y atención emocional, del mismo modo de entornos favorables para el desarrollo de los adolescentes (Quiroz, 2020). Tales acciones relacionadas con este concepto, tal vez no expresadas explícitamente en las narraciones, nos pueden dar una orientación en rol facilitador que han tenido alguno docentes en la vida escolar de los participantes, por medio de actividades escolares y de compartires, así como lo expresan los

estudiantes y que como se lee en los fragmentos se percibe como un espacio de convivencia pacífica.

Crear Amistad.

Era mi primer día en el colegio, estaba algo asustada {miedo}, nerviosa y también ansiosa y un poco nostálgica {tristeza} de dejar mi colegio anterior para llegar a este. Pero al llegar no quería entrar hasta que la directora me llevó con otras niñas, quienes me recibieron muy gentil {felicidad - simpatía} eso me gustó mucho, ellas eran V, J, S, M, A y otras niñas que me hicieron sentir muy bien. 005_PSF(1-5)

Se encontró que la categoría emergente *crear amistad*, reúne hechos en los que los estudiantes construyen amistades entre ellos, compartiendo con compañeros de curso y descubriendo y conociendo personas nuevas con las cuales no había compartido más allá del aula escolar; especialmente por medio del juego y la conversación en espacios de descanso escolar. Creando a su vez nuevas redes de apoyo con gentileza e inclusión bajo emociones de felicidad y simpatía como se describe en las narraciones.

Actores

Para esta categoría de análisis emergen Compañeros que se unen al compartir, Amigos que reconfortan y Amigos que se divierten como se desarrolla a continuación.

Compañeros que se Unen al Compartir.

Momento especial en la mini teka (sic) el curso de 801 la mayor parte de este se juntó a bailar ese momento fue muy especial ya que me sentí muy incluida y fue un momento el estar todos {compañeros de clase} o la mayoría juntos compartiendo día de jean day viernes. 014_PSF (1-3).

El hallazgo en esta categoría emergente se refiere a experiencias convivenciales en las que los estudiantes coinciden con sus compañeros de clase en actividades de trabajo en clase, compartires y juegos. Lo anterior es importante ya que, más que las amistades, los compañeros de clase son con quienes pasan más tiempo cumpliendo largas jornadas escolares y actividades académicas dentro y fuera de la institución escolar.

Además, se identifica que compartir con compañeros de clase logra generar unión y fortalecimiento de las relaciones, generando emociones de alegría y empatía, reflejadas en expresiones de diversión, risas, buen trato, trabajo en equipo y compartires. Por otro lado, es importante resaltar como algunos profesores utilizan la estrategia del trabajo grupal entre compañeros como motivador y favorecedor del aprendizaje, que como se pudo identificar en algunas narraciones puede ser apropiado como experiencias de convivencia pacífica. Así como se puede encontrar en investigaciones como la de Costa et al. (2021) en la que presentan al docente como un actor facilitador de situaciones de convivencia pacífica dentro de contextos escolares.

Amigos que Reconfortan.

Con S las cosas van difícil, pero nunca me ha hecho sentir mal, Sh y S siempre me han escuchado y apoyado {simpatía}, en cada momento difícil siempre están ellos, los quiero un montón. 003_PSF(7-9).

Como se puede ver en el anterior fragmento, la categoría emergente *amigos que reconfortan* reúne narraciones en la que los estudiantes ubican a sus amigos y amigas en situaciones de escucha, apoyo, ayuda e incluso en la resolución de conflictos; en donde la amistad encuentra mayor profundidad generando así emociones de felicidad y simpatía. Estas situaciones nos muestran como los amigos y amigas cumplen un rol determinante en la construcción de la convivencia pacífica, demostrando también que desde la dificultad o malestar autopercebido pueden generarse espacios seguros y protectores.

Sin embargo, pese a que algunos autores como Aldaz (2019) mencionan que la participación activa de los padres es un factor importante para desarrollar las habilidades de comunicación, valores, autoestima, relaciones interpersonales, cooperación y demás habilidades para la vida en sociedad. En las narraciones recolectadas no se mencionan los padres o ningún miembro de la familia de los estudiantes; incluso son las amistades quienes tienen el rol de apoyo y generador de emociones como alegría y empatía en los ambientes de convivencia pacífica en el contexto escolar.

Amigos que se Divierten.

En 5° de primaria para abajo, cuando no era tan consciente, los chicos me solían invitar a jugar con ellos, o yo misma pedía que me incluyeran en sus juegos.

Jugábamos policías vs ladrones, escondidas, atrapados, congelados, jugábamos un montón, y yo me sentía mejor que bien {felicidad} 008_PSF(1-4)

Además, dentro de las narraciones se pudo encontrar que los amigos y amigas son actores sociales ligados estrechamente con la diversión, en esta categoría emergente, los estudiantes vinculan sus amistades con actividades como el juego, el deporte, salidas pedagógicas y demás actividades realizadas en el descanso, entre clases e incluso en espacios de la virtualidad. Estos momentos entre amigos y amigas generan la emoción de alegría y son comprendidas dentro de la convivencia pacífica.

Resaltando la actividad del juego como experiencia de convivencia pacífica, este más allá de cumplir un rol de ocio, ha permitido mayor interacción entre los y las estudiantes; facilita el conocimiento de nuevas personas; pero también genera un sentir de pertenencia y cooperación con los demás en espacios fuera del aula escolar en tiempo de descanso. Estas actividades son altamente valoradas por los adolescentes a tal nivel que son utilizadas por los docentes como castigos para la corrección conductual.

De la mano con lo anterior, también se ha encontrado que realiza actividades motoras se expresa emociones positivas de manera más intensa, en especial cuando se realizan dentro de la cooperación, facilitando espacios de convivencia pacífica (Sáenz, Labega, Mateu y Rovira, 2014); por lo tanto como lo presentan los estudiantes en las narraciones, jugar, hacer deporte y bailar; son actividades que facilitan la manifestación de la emoción de la alegría dando paso a experiencias de convivencia pacífica.

Espacios

A continuación, se presentan 3 categorías emergentes: Espacio escolar intramural, Espacio escolar fuera del área física y Espacio de actividad virtual no escolar.

Espacio escolar intramural.

Mi recuerdo más grato con el curso ha sido cuando realizamos un lindo compartir en el cual tuvimos la posibilidad de reunirnos {compañeros del curso} en el antiguo salón, que es un espacio muy grande, allí organizamos una comida de torta, un plato con frituras que todos trajimos y la pasamos realmente bien {felicidad}.

004_PS?(1-4)

Uno de los hallazgos encontrados en los fragmentos de las narraciones se refiere a la espacialidad en la que ocurren las experiencias convivenciales de los estudiantes, este caso nos referimos a los hechos ocurridos dentro del área física escolar, incluyendo el salón de clases, espacios de descanso e incluso salas en donde se realizan diversas actividades escolares como las minitecas. Es importante tener en cuenta que dentro de este espacio suceden situaciones tanto académicas como sociales, además es en este espacio en donde los estudiantes interactúan con los diferentes actores.

Las instituciones educativas son lo que muchos llaman un segundo hogar, no solo por ser un espacio en el cual pasan gran cantidad de horas al día, sino por el establecimiento de redes y relaciones significativas para los estudiantes. En estas, los estudiantes pueden experimentar diversas situaciones de convivencia pacífica en un entorno seguro y de la misma forma, es en este espacio en el cual manifiestan y viven sus emociones.

Teniendo en cuenta esto, se resalta lo que se propone en la investigación de Martínez et al. (2022) que dentro de un ambiente escolar favorable se logra promover el desarrollo de la convivencia pacífica escolar, siendo este un espacio de vital importancia para el desarrollo emocional de los estudiantes. Apuntado directamente a la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas para realizar intervenciones oportunas y eficaces en este espacio.

Espacio escolar fuera del área física.

Cuando fuimos a el parque macadamia con mi curso de 7mo el año pasado ya que fuimos jugamos nos divertimos como grupo también en el bus cuando íbamos y regresábamos ya que teníamos música 009_PSF (1-3).

Teniendo en cuenta las narraciones de los estudiantes, encontramos que las experiencias de convivencia pacífica trascienden los espacios físicos de una institución educativa. Las salidas pedagógicas que han tenido los estudiantes a lo largo de los años han sido relacionadas con la convivencia pacífica, estas actividades fuera del área física parecen representar espacios de integración entre compañeros, la realización de actividades novedosas y llamativas; que generan en los estudiantes la emoción de felicidad; facilitando también el fortalecimiento y construcción de experiencias y redes de apoyo significativas.

Lo anterior es importante debido a que autores como Aldaz (2019) distinguen los espacios escolares como lugares donde se realizan actividades que nutran el aprendizaje e intelecto de los estudiantes, así como favorecer el desarrollo. Sin embargo, como mencionan los participantes en sus narraciones, las experiencias convivenciales escolares se

desarrollan también en espacios donde los alumnos se divierten, realizan deporte, juegan, cantan e incluso encuentran espacios de apoyo emocional.

Espacio de actividad virtual no escolar.

Cuando jugábamos among us {virtualidad} en vacaciones con M, D, A y F el año pasado en mediados de noviembre y recibíamos varios memes con ellos día y noche, me sentí bien porque me divertí y recochamos mucho {felicidad}. 19_PS? (1-3).

Algunos estudiantes también construyen sus narraciones en espacios de virtualidad, desarrollando encuentros sociales no escolares, como lo son los juegos en línea que comparten con amistades desde sus casas, que se realizan más allá de la franja horaria en la que usualmente se comparte en el espacio académico; que se desarrolló en tiempos de pandemia, educación virtual, o en épocas de vacaciones. Lo cual podría indicarnos que los estudiantes incluyen las actividades fuera del año académico mientras se realice con compañeros o compañeras del colegio; como experiencias convivenciales académicas.

Este espacio virtual es importante debido a que en este, se establecen comunicaciones e interacciones fuera de la mediación y supervisión institucional e incluso parental, y aún más importante intervienen otros recursos del lenguaje más allá de la palabra hablada, como mencionan los estudiantes, por ejemplo con el envío de memes. Pese a que los estudiantes dentro de sus narraciones refieren los entornos virtuales como parte de sus experiencias convivenciales pacíficas, es importante tener en cuenta que para autores como Cabrales et al. (2017), citados por Molina-Arias (2022) las prácticas de

agresión se han venido manifestando como ciber acoso, dejando abierta la posibilidad de estudiar sobre las tecnologías y entornos protectores, seguros y de ocio para los estudiantes.

Convivencia no pacífica

Experiencias emocionales

En esta sección se reúnen tres categorías emergentes: desilusión por el otro, exposición al rechazo y frustración, las cuales se describen a continuación.

Desilusión Por El Otro.

Una vez ella me hizo dar a entender que solo decía cosas malas de mí para que ella tuviera más amigos y se hiciera pasar por una buena persona. Hasta el día de hoy intenta parecerse a mí. 001_SSF (5-7)

Este año en el salón una chica pues que estábamos en una relación, pero en una semana o dos siento que no respetó lo que teníamos y pues un día no me dijo nada pero me había reemplazado y yo me sentí muy mal {tristeza} porque era incómodo ver a esa persona que tanto quisiste ahora compartiendo en el mismo ambiente con tu reemplazo y duré semanas intentando superarla. 024_SSM (1-5)

La categoría emergente denominada “Desilusión por el Otro” se refiere a experiencias de convivencia no pacífica en las que los narradores describen comportamientos y actitudes de otras personas que alteran su percepción de confianza y sus relaciones sociales. Se evidencia una profunda experiencia emocional de desilusión,

originada por percepciones de traición, engaño, sabotaje, manipulación, hipocresía y falta de empatía. Estos relatos destacan conflictos interpersonales que afectan las relaciones sociales, como la ruptura de amistades, la percepción de injusticia y comportamientos egoístas. Además, algunos relatos mencionan una baja reciprocidad en la interacción con otros, lo cual contribuye a una sensación de desequilibrio en las relaciones.

Estos eventos provocan emociones intensas como tristeza, ira y decepción en los narradores, llevándolos a reevaluar sus relaciones y percepciones sobre los involucrados. La desilusión surge especialmente cuando se percibe una falta de sinceridad, reciprocidad o lealtad en las relaciones interpersonales, lo que resulta en rupturas emocionales significativas que afectan profundamente la confianza y el bienestar emocional de los narradores.

En este contexto, la categoría se alinea con la definición de emociones negativas propuesta por Bisquerra (2009), quien describe estas emociones como respuestas a acontecimientos valorados negativamente, tales como ofensas, faltas de respeto, y dificultades con otros. Estas experiencias desencadenan emociones negativas como ira, tristeza y desprecio, que son reflejadas en los relatos analizados (Bisquerra, 2019). La categoría “Desilusión por el Otro” ilustra cómo las emociones relacionadas con conflictos y traiciones afectan la percepción de la convivencia y la calidad de las relaciones interpersonales en el entorno educativo.

Exposición Al Rechazo.

Año 2023 cuando tocaba hacer trabajo en grupo y no se hacían conmigo, me sentía incómodo y excluido {tristeza}. 023_SSM (1-2)

Cuando estaba bailando con un niño de séptimo s llegó y le dijo que no bailara conmigo que porque yo hacía amarres el niño se asustó me soltó tan rápido, que me sentí tan incómoda que me fui a otro lado. 015_SSF (1-3)

La categoría emergente denominada “Exposición al Rechazo” describe experiencias emocionales caracterizadas principalmente por la presencia de tristeza, ira e incomodidad. Los narradores reportan sentimientos de exclusión, hostilidad y soledad cuando son dejados fuera de actividades grupales o rechazados por sus pares, evaluando estos eventos como experiencias emocionalmente negativas. Esta percepción recurrente de maltrato, incomodidad e indignación afecta profundamente el bienestar emocional de los narradores. En algunos relatos, también se manifiesta el concepto de injusticia, lo que intensifica aún más la experiencia emocional de rechazo.

Los relatos destacan cómo la exposición al rechazo puede llevar a sentimientos de exclusión, impactos negativos en la autoestima, reacciones emocionales intensas y problemas en las interacciones sociales, subrayando los desafíos emocionales y psicológicos que surgen en estos contextos. La ira y la tristeza, prominentes en estos relatos, se alinean con el juicio de valor y percepción negativa descritos por Bisquerra (2019), además, estas emociones coinciden con el Universo de Emociones de Bisquerra, que incluye el rechazo, la indignación y la hostilidad asociadas a la ira, como se evidencia en los relatos analizados. Esta categoría resalta cómo el rechazo impacta en la percepción de la convivencia, influenciando negativamente la dinámica social y emocional en el entorno educativo.

Frustración

Una vez jugando fútbol en 701 y de la nada A, M y F empezaron a joderme y yo me frustré {ira} y me fui a patear las puertas de los baños y a golpearlos. 022_SSM (1-2)

En 6° cuando teníamos clase de español teníamos que traer una hoja para una actividad con Marisol, pro algunos, incluyéndome no la trajimos y nada más por eso O nos sancionó dejándonos sin claustro 1 semana y además todos los descansos teníamos que estar sentados en puntos estratégicos sin hablar y movernos y me sentí enojado {ira}, ya que por una hoja me quitaron tanto. 021_SSM (1-4).

La categoría emergente denominada “Frustración” se origina de relatos que describen intensas reacciones emocionales como ira y tristeza. Una característica destacada en estos relatos es la influencia del contexto social, donde las dinámicas y competencias grupales intensifican las emociones, llevando a una pérdida de control emocional y respuestas impulsivas que afectan negativamente las relaciones interpersonales y, en algunos casos, provocan daños materiales. Estos relatos también describen situaciones específicas que conducen a efectos negativos y sanciones severas, generando una percepción de injusticia o consecuencias desproporcionadas, lo que intensifica las reacciones de enojo y resentimiento.

Otra característica notable en estas narrativas es la presencia de desafíos y estrés, tanto físico como mental, que impactan significativamente en la capacidad de los narradores para manejar emocionalmente los eventos que desencadenan su frustración.

Estas dificultades en la regulación emocional se alinean con lo descrito por Goleman (1995), quien enfatiza la importancia de las competencias emocionales para reconocer, comprender, expresar y gestionar las emociones. Bisquerra (2009) amplía esta definición al incluir la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. Sin embargo, las narrativas revelan dificultades en el manejo asertivo del conflicto y en la modulación de la intensidad emocional, contrastando con las habilidades emocionales descritas por Goleman y Bisquerra. Este contraste evidencia la necesidad de desarrollar competencias emocionales más efectivas para enfrentar estos desafíos, destacando la importancia de la autorregulación y la gestión emocional en la convivencia pacífica y la resolución de conflictos.

Tiempo

En este contexto, los conceptos de temporalidad se han agrupado inicialmente en las categorías emergentes de Momento de impacto emocional y social, Momento significativo y formados, y Percepción subjetiva del tiempo.

Momento de Impacto Emocional y Social.

El año pasado, más o menos a finales del mes de Septiembre, cuando dieron las cartas del amor y la amistad, mi compañera L recibió una carta desagradable.

002_SSF(1-2)

La categoría emergente denominada “Momento de Impacto Emocional y Social” abarca relatos que detallan eventos específicos situados en contextos temporales definidos.

Estos eventos son notablemente importantes debido al impacto emocional significativo que tienen tanto para los narradores como para las personas involucradas. Los relatos muestran tensiones emocionales y sociales que son cruciales para las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales, alterando las percepciones emocionales y afectando profundamente el entorno social.

Dentro de este marco, las narrativas subrayan la presencia de “momentos significativos” que otorgan características discontinuas a la temporalidad, proporcionando oportunidades clave para el aprendizaje y la reflexión personal (Candela et al., 2009). Además, se destaca la observación de la frecuencia y la intensidad de los fenómenos emocionales narrados, alineándose con la perspectiva de Lazarus (1991) sobre cómo las valoraciones emocionales influyen en la experiencia emocional. Asimismo, Bisquerra (2019) señala que las emociones negativas tienden a ser más frecuentes, intensas y prolongadas en comparación con las emociones positivas, lo cual refleja la complejidad temporal de las experiencias emocionales descritas en estos relatos.

Momento Significativo y Formador.

En 6° cuando teníamos clase de español teníamos que traer una hoja para una actividad. 021_SSM (1)

Año 2023 cuando tocaba hacer trabajo en grupo. 023_SSM (1)

La categoría emergente denominada “Momento Significativo y Formador” engloba relatos que describen eventos específicos y concretos, como clases particulares o actividades grupales, que tienen un profundo impacto emocional en el narrador. Estos momentos, situados en contextos temporales definidos, reflejan experiencias con notable relevancia educativa y social, contribuyendo de manera significativa al desarrollo personal y académico. Situaciones como el manejo de imprevistos o el trabajo en equipo no solo facilitan el desarrollo de habilidades prácticas esenciales, como la organización y la colaboración, sino que también son fundamentales para el crecimiento del narrador.

Además, estos eventos provocan reflexiones profundas sobre el impacto personal y el aprendizaje continuo, influyendo en la perspectiva del narrador y dejando impresiones duraderas en su vida. Sin embargo, los relatos también incluyen experiencias emocionales intensas y negativas, a menudo asociadas con la percepción de consecuencias desproporcionadas. Estas percepciones afectan el bienestar del narrador y pueden complicar el proceso de aprendizaje.

En coherencia con esto, es relevante destacar cómo la percepción de la intensidad emocional aumenta especialmente en relación con emociones negativas. Según Bisquerra (2019), esta intensificación emocional está vinculada al aprendizaje significativo y a la adaptación para enfrentar situaciones futuras. Esta perspectiva resalta cómo las emociones negativas pueden jugar un papel crucial en un proceso de aprendizaje complejo y adaptativo, evidenciando la importancia de estos momentos significativos en la formación personal y académica del narrador.

Percepción Subjetiva del Tiempo.

Momento incómodo La charla de 3 horas con psicología. 014_SSF (1):

La categoría emergente denominada “Percepción Subjetiva del Tiempo” explora cómo los narradores experimentan la duración de eventos específicos, especialmente aquellos cargados emocionalmente. En este contexto, se destaca que las emociones negativas intensas, como la tristeza o la frustración, pueden hacer que el tiempo parezca extenderse y volverse más intenso. Esta distorsión temporal es significativa tanto en la experiencia inmediata como en la forma en que los narradores recuerdan y valoran estos eventos posteriormente.

Los relatos muestran que, durante experiencias emocionales negativas, el tiempo puede parecer alargarse debido al impacto profundo y cognitivo de estas emociones. Esta percepción alterada del tiempo influye en la memoria emocional, haciendo que los momentos negativos sean recordados con mayor profundidad y duración. Así, la percepción subjetiva del tiempo no solo afecta cómo se viven los eventos en el presente, sino también cómo se recuerdan y valoran en el futuro.

Este fenómeno se relaciona con la idea de que el tiempo subjetivo puede expandirse o contraerse según la intensidad emocional experimentada. Lazarus (1991) sugiere que la valoración emocional de un evento puede modificar la percepción temporal, donde los momentos de alta carga emocional parecen durar más. Bisquerra (2009) también respalda esta noción, indicando que las emociones intensas tienen el potencial de distorsionar la percepción temporal y, por ende, afectar la memoria emocional de los eventos vividos.

Hechos

Se identificaron las categorías emergentes: Fractura de relación, Todos en contra e Instrucción de autoridad la cuales se desarrollan a continuación.

Fractura de Relación.

Una vez el año pasado me peleaba con mis amigas por qué nos cambiaron de salón y justo éramos cuatro y eran cuatro salones así que nos separamos y así ellas consiguieron otras amigas si yo Hoy también nos distanciamos ya antes de salir el último día de colegio me pelie {ira} con una de ellas. 010_SSF (1-4).

Dentro de los resultados encontrados para esta categoría emergente relacionada con la convivencia no pacífica, se encuentra la *fractura de relación*, la cual reúne situaciones como finalización de amistades, peleas, hacer daño emocional a otro y hablar mal de alguien. En los fragmentos de narraciones recolectadas se vinculan las emociones de ira y tristeza. Estos hechos fracturantes impactan la forma de relacionarse y marcan transformaciones en las actividades escolares y sociales de los estudiantes.

Todos en Contra.

Me sentí mal todo el año pasado pues mi prom no me hacía sentir bien{triste} pues había gente que me criticaba por todo y eso me afectó bastante y por esa razón salí del colegio y llegué al liceo. 013_SSF (1-3).

Otro de los hechos mencionados en las narraciones se refiere a situaciones en las que los estudiantes sienten que los demás están en su contra o se sienten señalados por otros, por ejemplo, hay comportamientos de exclusión en actividades académicas y sociales, también acoso escolar y juzgamientos. En los fragmentos se mencionan las emociones de tristeza, orgullo e ira, especialmente manifestadas con amigos, amigas o compañeros de clase.

El acoso escolar es uno de los principales responsables de los problemas de convivencia escolar, en donde se ven involucrados todos los actores de la institución; y es por esto que se ha apuntado a la disminución de este por medio del desarrollo de herramientas emocionales que supone un aumento de la empatía en los alumnos para enfrentar los retos dentro y fuera del aula de manera efectiva (Díaz-López, Rubio-Hernández y Carbonell-Bernal, 2019). Por lo tanto, realizar un reconocimiento inicial de las emociones de los estudiantes en experiencias de convivencia no pacífica nos da un indicio de cuál es la percepción de esta relación.

Instrucción de Autoridad.

Oscar nos sancionó dejándonos sin claustro 1 semana y además todos los descansos {espacio de descanso} teníamos que estar sentados en puntos estratégico sin hablar y movernos y me sentí enojado {ira} 021_SSM (2-5)

En esta categoría emergente los estudiantes narran experiencias de convivencia no pacífica en la que se interactúa con una autoridad institucional, siendo así un docente, psicólogo u orientador en una salida pedagógica. Las situaciones en las que esto ocurre en

su mayoría se debe a castigos sobre los estudiantes que generaron la emoción de ira, el sentimiento de injusticia fue clave para generar incomodidad y frustración.

Sin embargo, pese a que los docentes deben tener un papel de promotor de paz y liderar en los espacios escolares; e incluso para autores como Carreño y Rozo (2020) ser un terapeuta experto para dar un acompañamiento en el aula, para facilitar la convivencia pacífica para sus estudiantes. En las narraciones de los estudiantes, encontramos a los docentes como actores que dan instrucciones, castigan y son injustos; que parecieran ser los nemesis de los alumnos obstaculizando la convivencia pacífica.

Actores

Para esta categoría de análisis emergen: Hacerse daño, Rechazo de compañeros y Relación de Poder, como se desarrolla a continuación.

Hacerse Daño.

Este año en el salón una chica pues que estábamos en una relación, pero en una semana o dos siento que no respetó lo que teníamos y pues un día no me dijo nada pero me había reemplazado y yo me sentí muy mal {tristeza} 024_SSM (1-3).

Era un ambiente muy bonito, pero un día empezaron las tareas y trabajos algo que me afectó hasta un punto donde ellas {amigas} solo me pedían las tareas y si no se las daba parecían enojarse {reconocimiento ira en otro}.005_SSF(2-5)

Para la convivencia no pacífica también se hace el hallazgo de la categoría emergente de *hacerse daño*, este reúne los cambios relacionales entre los actores sociales producto de las experiencias convivenciales, las situaciones en las cuales pase esto se narran como traición, hacer daño, conflictos, castigos e incomodidad; lo anterior es relacionada con emociones como tristeza, orgullo e ira.

Las relaciones entre los amigos, amigas, compañeros o compañeras presentan un antes y un después, la experiencias de convivencia no pacífica puede generar también cambios en la forma de habitar los espacios escolares tanto para evitar al otro, como para manifestar conductualmente las emociones. Así como se menciona en los fragmentos de las narraciones.

Asimismo, algunas investigaciones como las de Sáenz, Labega, Mateu y Rovira (2014) mencionan que hay una relación directa entre las conductas agresivas con las emociones negativas y de la misma manera se evidencia cooperación cuando se manifiestan las emociones positivas. Pese a que en la presente investigación no tipificamos a las emociones como positivas y negativas, se logra reconocer, como en el caso de esta categoría emergente, que las peleas y agresiones se relacionan con emociones como tristeza y miedo.

Rechazo de Compañeros.

Año 2023 cuando tocaba hacer trabajo en grupo y no se hacían conmigo

{compañeros clase}, me sentía incómodo y excluido {tristeza}. 023_SSM (1-2)

Me sentí mal todo el año pasado pues mi prom no me hacía sentir bien{triste} pues había gente que me criticaba por todo y eso me afectó bastante y por esa razón salí del colegio y llegué al liceo 013_SSF (1-3)

Otra categoría emergente nos hace comprender cómo las situaciones de *rechazo entre compañeros*, promueven espacios de convivencia no pacífica, por medio principalmente del daño físico y emocional, y del conflicto entre amigos y amigas en el salón de clase; generando la aparición de emociones como ira y tristeza. Lo que se puede comprender es que los estudiantes pueden tener diferentes roles dentro de las experiencias convivenciales, algunos pueden ser los afectados y los que realizan la acción de daño. Sin embargo, en las narraciones no encontramos las emociones desde ambas perspectivas.

Tal como menciona Bernal (2020) para promover la convivencia pacífica es necesario que las personas se sientan en un espacio en el cual se consideren apreciados, cómodos y aceptados por las personas de su entorno, el que sientan libertad de interactuar por medio del buen trato, cooperación y empatía, bien sea para realizar actividades escolares o de ocio en la institución. Por lo que, en esta categoría emergente se encuentra que hay situaciones en donde los participantes se sienten señalados o rechazados por los compañeros, impidiendo la construcción de la convivencia pacífica.

Relación de Poder.

En 6° cuando teníamos clase de español teníamos que traer una hoja para una actividad con Marisol, pro algunos, incluyéndome no la trajimos y nada más por eso Oscar nos sancionó dejándonos sin claustro 1 semana y además todos los

descansos {espacio de descanso} teníamos que estar sentados en puntos estratégico sin hablar y movernos y me sentí enojado {ira} 021_SSM (1-5).

A diferencia de lo anterior, en estas narraciones se cuentan sobre el relacionamiento con otros actores con los cuales comparten una relación vertical, pero más específicamente un rol jerárquico quienes tienen la posibilidad de emitir castigos y dar instrucción a los estudiantes. En algunos de estos casos los adolescentes perciben como injustos los castigos recibidos e incluso desproporcionados para la falta que cometieron. En esta categoría emergente la emoción de la ira es la que toma protagonismo en experiencias de convivencia no pacífica.

Por otro lado, teniendo en cuenta el colegio como una institución este maneja un código de conducta que establece las normas para favorecer la convivencia entre los estudiantes y demás miembros; por lo que se adiciona el componente de autoridad educativa quien es la que brinda los límites y estándar para un entorno pacífico (Aldaz, 2019) Sin embargo, en la presente investigación, los estudiantes narran en sus fragmentos sentimientos de ira y tristeza cuando se presenta un ordenamiento comportamental dentro de la institución, visto también como una situación de injusticia y brecha con los docentes.

Espacios

A continuación, se presenta y desarrolla 1 categorías emergentes: Espacio escolar intramural.

Espacio Escolar Intramural.

Cuando me pelie (sic) con C, el salón fue incómodo porque uno estaba en una (sic) lado y él no podía estar y yo igual 023_SSM (3-4)

Los hallazgos para esta categoría emergente nos permiten delimitar que en la convivencia no pacífica las experiencias convivenciales suceden en espacios dentro de la institución educativa, siendo el salón de clase y el área de descanso los más mencionados en las narraciones, realizando actividades académicas y de ocio, peleando de manera verbal y en situaciones que generan incomodidad como el señalamiento y castigo.

Es importante tener en cuenta que la permanencia en estos espacios es de carácter obligatorio, por lo cual los estudiantes deben manifestar sus emociones y convivir con los actores implicados dentro de estos mismos. Las emociones manifestadas en los fragmentos se encuentran entre la ira y la tristeza, por otro lado, lo relacionan en su mayoría con estados de incomodidad y frustración

Conclusiones

El propósito inicial de la investigación partió del cuestionamiento sobre la relación que perciben los adolescentes entre las emociones y la convivencia pacífica y no pacífica, a través del análisis de narrativas que dan cuenta de experiencias emocionales de los participantes en un entorno escolar, se ha permitido comprender una interrelación significativa entre las emociones y la naturaleza de la convivencia, tanto pacífica como no pacífica.

A partir de este ejercicio investigativo se logró evidenciar que, de acuerdo con la percepción de los narradores, las emociones juegan un papel crucial en la dinámica de la convivencia escolar. Según la clasificación de António Damásio, las emociones primarias, como la felicidad, están asociadas con una convivencia pacífica y colaborativa. Estas emociones básicas facilitan el establecimiento de relaciones armoniosas y cooperativas entre los estudiantes. En contraste, las emociones primarias negativas, como la tristeza y la ira, están vinculadas a una convivencia no pacífica y conflictiva. Durante el ejercicio, se identificó que los narradores pueden reconocer y nombrar estas emociones primarias en situaciones de convivencia, tales como la felicidad en actividades grupales y recreativas, y la tristeza e ira en contextos de conflicto, exclusión y sanciones. Sin embargo, se observó que tienen dificultades para identificar y articular emociones secundarias, como la culpa o la vergüenza, que, según Damásio, son derivadas de las emociones primarias y tienen un impacto más complejo en las interacciones sociales y la convivencia escolar.

Al realizar el ejercicio de exploración sobre las experiencias emocionales de los estudiantes se logró evidenciar que las experiencias emocionales positivas fomentan un ambiente armonioso y cooperativo, mientras que las negativas resaltan el impacto de la traición y la exclusión en el bienestar emocional, llegando a influir incluso en ámbitos como la percepción del tiempo o la intensidad y duración emocional.

Se evidencia que los participantes logran identificar las emociones vividas en situaciones de convivencia en ellos mismos y en los demás, con la cualidad de que perciben de manera colectiva la felicidad en actividades grupales y de manera más individual la tristeza y la ira en situaciones de conflicto y sanción.

Los hallazgos subrayan una interrelación significativa entre las experiencias emocionales de los adolescentes y la calidad de la convivencia escolar. Las experiencias de felicidad en contextos grupales, como eventos recreativos y actividades colaborativas, fomentan una conexión emocional profunda y fortalecen los lazos entre los participantes, creando un ambiente armonioso y cooperativo. La integración en actividades comunes y el contagio emocional son fundamentales para la comprensión socioemocional en los ámbitos sociales. Según Serrano Puche (2015), el contagio emocional facilita la cooperación, la empatía y el disfrute mutuo, aspectos esenciales para la cohesión grupal, el desarrollo personal y las relaciones de confianza. Este fenómeno permite que las emociones se compartan y amplifiquen dentro del grupo, promoviendo un sentido de pertenencia y apoyo mutuo que contribuye a una convivencia más positiva y enriquecedora.

Las experiencias emocionales relacionadas con la convivencia no pacífica reflejan cómo las interacciones sociales y las dinámicas grupales pueden afectar profundamente el bienestar emocional en el entorno escolar. Las percepciones de traición, exclusión, conflictos y sanciones generan emociones intensas como la tristeza, afectando negativamente las relaciones interpersonales y la dinámica del aula.

La categoría inicial de tiempo revela cómo eventos significativos, experiencias de disfrute compartido y períodos de transición influyen en el bienestar emocional y la cohesión grupal de los estudiantes. Los momentos académicos ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades y el aprendizaje integral, que incluye tanto el aprendizaje académico como el aprendizaje socioemocional, mientras que los momentos de conexión emocional y disfrute mutuo fortalecen los vínculos y promueven una convivencia pacífica a

través de experiencias compartidas. La perspectiva cualitativa del tiempo (kairos) permite comprender cómo estos eventos impactan las emociones y la dinámica social en el entorno escolar.

En contraste, la convivencia no pacífica está entrelazada con experiencias emocionales de tristeza e ira. Los momentos de impacto emocional y social destacan cómo eventos cargados de tensión emocional afectan las dinámicas grupales y la percepción individual. Las emociones intensas pueden distorsionar la percepción del tiempo, afectando la forma en que se viven y recuerdan los eventos.

Las narraciones revelan que los jóvenes identifican experiencias de convivencia pacífica cuando participan en actividades grupales y construyen amistades, vinculadas a la emoción de felicidad. Esta felicidad se manifiesta tanto de manera individual como colectiva, creando redes de apoyo significativas en el aula.

La convivencia no pacífica se caracteriza por situaciones en las que los estudiantes sienten que su entorno está en su contra y perciben la fractura de sus vínculos afectivos. Esta disconformidad puede surgir de conflictos con adultos, como los derivados de instrucciones de autoridad que son percibidas como injustas o desconsideradas, lo que genera emociones de ira y tristeza. Los conflictos con adultos debido a instrucciones de autoridad generan emociones de ira y tristeza, deteriorando el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y las dinámicas del aula.

Compartir con compañeros de clase genera en los estudiantes sentimientos de cooperación, unión y pertenencia tanto en actividades escolares como de ocio. Los amigos

desempeñan roles importantes: como fuentes de apoyo y escucha, evidenciando simpatía y felicidad, y contribuyendo a la diversión, especialmente a través del juego.

En la convivencia no pacífica, se encuentran relaciones en las que los estudiantes se hacen daño, se sienten rechazados dentro del grupo y perciben una relación vertical con las autoridades de la institución, considerada injusta. Estas situaciones se relacionan con emociones de ira y tristeza.

Las experiencias emocionales se desarrollan tanto en el área física del colegio como en entornos fuera de esta, incluso en actividades virtuales no académicas. La convivencia pacífica se da en entornos variados, mientras que la convivencia no pacífica, en el contexto escolar obligatorio, está marcada por emociones de ira y tristeza, asociadas con incomodidad y frustración.

Los estudiantes perciben que la relación entre emociones y convivencia pacífica y no pacífica es bidireccional y complementaria. Esto significa que la forma en que los estudiantes experimentan y manifiestan sus emociones tiene un impacto directo en la calidad de la convivencia, y viceversa. La convivencia pacífica se caracteriza por una manifestación emocional colectiva y transformacional, donde las emociones positivas, como la alegría y el entusiasmo compartido, fomentan un ambiente de cooperación y apoyo mutuo. Este tipo de convivencia genera un efecto positivo en las relaciones interpersonales y en la dinámica de las actividades escolares, promoviendo un entorno en el que los vínculos afectivos se refuerzan y la participación en las actividades grupales se intensifica.

En contraste, la convivencia no pacífica implica experiencias emocionales más individuales y fragmentadas, donde emociones negativas como la tristeza, la frustración y la ira se experimentan de manera aislada. Estas emociones afectan negativamente las relaciones interpersonales, creando divisiones y conflictos que deterioran la dinámica de las actividades escolares y sociales. La percepción de una falta de apoyo y de comprensión en estos contextos puede intensificar el sentimiento de alienación y desconfianza, perpetuando ciclos de conflicto y reduciendo la cohesión grupal. Este enfoque bidireccional destaca cómo las emociones y la convivencia se influyen mutuamente, subrayando la importancia de una comprensión integral para mejorar la calidad del ambiente escolar.

Recomendaciones

Después del proceso investigativo se comparten algunas recomendaciones para futuros estudios, a pesar de la aplicación inicial del instrumento 1 Taller de Reconocimiento de Emociones, los estudiantes identificaron conceptos como estrés, ansiedad, frustración y aburrimiento en sus narraciones, las cuales son consideradas emociones bajo la teorización por Damasio. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la identificación y diferenciación de las emociones y otros procesos no emocionales, por parte de los estudiantes, para que puedan reconocer y expresar sus emociones de manera más precisa y adaptativa. Por lo tanto, se recomienda la implementación de actividades adicionales y continuas que ayuden a los estudiantes a comprender y manejar sus emociones.

Por otro lado, teniendo en cuenta las investigaciones previas, el término "contexto escolar" se limita a la institución educativa física. Sin embargo, los estudiantes narran experiencias convivenciales escolares tanto dentro como fuera del colegio, e incluso en

espacios virtuales. Por lo tanto, es necesario ampliar la definición de contexto escolar para incluir todos los espacios en donde ocurren experiencias educativas y convivenciales de los estudiantes.

Por último, teniendo en cuenta la solicitud de la institución de trabajar con los estudiantes de octavo grado y las conclusiones de la investigación, se recomienda fomentar actividades grupales académicas, recreativas y de ocio. Los participantes sugieren que estas actividades permiten la manifestación colectiva de la emoción de felicidad y simpatía, facilitando la creación de vínculos y el fortalecimiento de redes de apoyo dentro y fuera del aula escolar.

Además, es pertinente resignificar las relaciones con las autoridades institucionales. Las narraciones evidencian que los estudiantes perciben estas relaciones como verticales e injustas, generando experiencias de convivencia no pacífica. Por lo tanto, es crucial trabajar con todos los actores del colegio para reducir esta brecha emocional. De este modo, las autoridades pueden asumir un rol de modelo y facilitador de la convivencia pacífica, promoviendo un ambiente más justo y equitativo.

Limitaciones

Una de las limitaciones de la investigación es el número reducido de participantes, resultado de ajustes en la selección de la población objetivo antes de la fase de trabajo de campo. Este proceso intencional, acordado entre los investigadores y la institución, limitó la inclusión de otros grupos que podrían haber enriquecido el estudio. Además, se pudo presentar sesgo debido a la autoselección, ya que las participaciones voluntarias llevaron a que algunos estudiantes presentaran narraciones incompletas o se ausentaran por razones

externas, como consultas psicológicas o inasistencia a la institución. Esto resultó en una desigual distribución entre narraciones de convivencia pacífica y no pacífica.

Por otro lado, con relación a los tiempos de aplicación, los instrumentos diseñados debieron realizarse bajo la disponibilidad horaria que maneja la institución educativa, con el fin de no interferir en las actividades escolares cotidianas y el tiempo de descanso de los adolescentes. Esto pudo influir en la aplicación y en los resultados de algunos de los instrumentos.

Referencias

- Abderrahaman, W., & Parra, M. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *Modulema*, 3, 94–107.
- Alba Niño, O. E. (2019). Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz. <http://hdl.handle.net/11349/14871>
- Alcoser, R., Moreno, B., & León, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 102–115.
- Aldaz Sánchez, W. (2019). El ambiente escolar y la convivencia pacífica en el séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa Bautista del Cantón Ambato, Provincia de Tungurahua [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato].
- Arias, O. B. (2023). Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de Instituciones Educativas en Valledupar-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2359-2376.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.604
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhe*, 27(1).
<https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Edit. Martínez Roca, Barcelona.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines, W.M. y Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, N.J., pp: 45-103.

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Application. *Handbook of Adolescent Psychology*, 1, 894-916.
- Bernal, R. (2020). Afectividad y convivencia escolar en estudiantes del segundo año de secundaria de la I.E. 2026, San Martín de Porres – Lima. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Betancourt, M., Reyes, T., & Torres, L. (2017). Propuesta curricular 'Cátedra de la Paz' para fortalecer la convivencia. *Rastros Rostros*, 19(34), 44–51.
<https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2150>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Conceiving Emotional Intelligence: Theoretical and Practical Issues. *Emotion*, 3(1), 81-96.
- Bravo Vásquez, A. (2018). Talleres de manejo de emociones para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa San José N° 16506 Puerto Ciruelo, Distrito Huarango, Provincia San Ignacio, Región Cajamarca–Año 2016. [Tesis de maestría, Universidad de Cajamarca].
- Carreño, M., & Rozo, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Revista Academia Virtual*, 13(2), 35–56.
<https://doi.org/10.18359/ravi.4501>
- Castaño, J. (2021). Los procesos de educación para la paz en las prácticas pedagógicas: Una lectura de las voces de los docentes y estudiantes de una institución educativa en Caldas. *Revista Educación y Desarrollo*, 13(1), 65–82.

- Cordero García, S. P., Chinome Alba, C. P., & Garzón Bautista, A. del P. (2019). Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja. *Educación y Ciencia*, (22), 203–219. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10047>
- Coronado, M., & Cruz, A. (2017). Situaciones de aprendizaje para fomentar la convivencia pacífica en el aula multigrado. *Educando para Educar*, (34), 43–55.
- Costa, C., Farías, C., & Palma, X. (2021). Emotionally intelligent teachers: Importance of emotional intelligence for application of emotional education in pedagogical work. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Cura Álvarez, V. (2021). Evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz desde narrativas sobre la niñez media. *Revista Universidad del Rosario*. https://doi.org/10.48713/10336_33243
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Ediciones Destino.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza*. Ediciones Destino.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa (Manual de investigación cualitativa)*. Editorial Gedisa.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124–135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementing Social-Emotional Learning Programs. *The Future of Children*, 13(1), 168-184.
- Fuentes, L., & Pérez, L. (2019). Convivencia escolar: Una mirada desde las familias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61–85.
- Fuentes-Daza, N. S., & Molina-Arias, N. S. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 260–282.
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12>
- Goleman, D. (1995/2011). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- González, L., Chavez, M., Bohórquez, M., & Pérez, S. (2022). Arte, emocionalidad y neuroeducación: Una mirada desde las creencias de maestros y maestras de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 41–60.
<https://doi.org/10.4067/S0718-49222022000100041>
- Guerra, Y., Jiménez, W., & Colina, M. (2022). Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 130–172.
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>

- Guzmán del Castillo, T., & Vázquez González, N. I. (2019). Educación para la paz y emociones: Una experiencia en el aula. *Revista Internacional de Educación para la Paz*, 15(1), 29–48.
- Hernández Chavarro, A. L. (2018). Las emociones en el preescolar: Una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Hernández Serna, A. A. (2019). Programa Emocionalmente: Conciencia, corporalidad y lenguaje: Componentes del desarrollo emocional. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
- Hernández-de la O., I. (2022). La convivencia escolar desde las habilidades socio-emocionales en el niño preescolar. *Santiago*, 158, 156–171.
- Larrea, E. (2022). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar en estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, Chiclayo. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Lambayeque].
- Ley 1620 de 2013, Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (2013, 15 de marzo).
- Llaves Luengo, I., & Martín Brualla, M. (2018). CEIP Fontarrón: Una mirada desde las emociones para la mejora de la convivencia escolar. *Revista Digital EducaMadrid*. Recuperado de <https://www.educa.madrid.org>
- Martínez Morales, E. (2014). Base emocional de la ciudadanía: Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad

- de Bogotá [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano].
- Martínez, M., & Quintero-Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía: Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301–313.
- Martínez-Burbano, L. E., Villota, M. L., & Villacrez-Oliva, M. V. (2022). Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de básica primaria. *Revista Criterios*, 29(1), 108–131.
<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art6>
- Modzelewski, J. (2012). *La emoción en la literatura y la literatura como emoción*. Universidad de los Andes.
- Mosquera Valencia, N. L. (2021). *Fortalecimiento de la educación emocional para el mejoramiento de la convivencia escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Damasco, sede La Umbría, Santa Bárbara-Antioquia*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Mujica, F. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de educación física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 397–416.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018: Country Note*. Editorial OECD.
- Ospina Ospina, A. A., Peñaloza Espinosa, A. M., Venegas Bedoya, M. J., & Alvarado Pérez, K. J. (2022). *La cognición social en los padres de familia de los niños y*

- adolescentes que presentan problemáticas de convivencia escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (67), 280–304.
- Otalora, L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y Poder Aéreo*, 13(1), 124–140. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.592>
- Peña-Casares, M. J., & Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79–92.
- Pereira, J. (2019). *Teoría de las emociones*. Ediciones UCM.
- Quintanilla, L., Giménez, M., Sarmiento, R., & Lucas, B. (2022). La comprensión asíncrona de las emociones básicas: Un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años. *Psicología Educativa*, 28(1), 71–79. <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>
- Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas epistemológicas y metodológicas: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política*. Unpublished manuscript, Bogotá.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.
- Quiroz González, R. (2020). *Pedagogía del amor y convivencia escolar en niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Salaverry, 2020* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo].

Quiroz, R. (2021). Pedagogía del amor y convivencia escolar en niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Salaverry, 2020. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo].

Resolución 8430 de 1993. Ministerio de Salud. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. (1993, 4 de octubre).

Rey, N., Maldonado, G., & Lesmes, J. (2021). La educación emocional, un camino para resignificar la formación integral en la educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(2), 85–100. <https://doi.org/10.19137/edudep.12.2.85>

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar: Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309–326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

Sánchez, C., Daura, F., & Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional de los alumnos: Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31–49.

Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory.

Serrano Puche, J. (2015). El contagio emocional y su impacto en el desarrollo socioemocional en contextos educativos. Editorial Académica Española.

Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 205–220.

- Tamayo, D., & Tabares, L. (2019). La gestión emocional como herramienta para la convivencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 105–120.
- Torres Banderas, T. (2022). Conflicto escolar en positivo: estudio revisión bibliográfica sobre convivencia escolar (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de Andalucía). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>
- UNICEF Colombia, Corporación Región, Corporación Opción Legal, Corporación Paz y Democracia, Fundación Antonio Restrepo Barco, & Unidad de Organizaciones Afrocaucanas UOAFROC. (2019). Caja de herramientas de la estrategia Escuelas en paz: Una estrategia didáctica para la implementación de la estrategia Escuelas en paz UNICEF. Editorial UNICEF.
- Valdés, L., Tocornal, V., & Olguín, C. (2020). Challenges to initial teacher training in school coexistence. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223–239.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Valero, V., Condori, W., & Chura, R. (2020). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones*, 8, 1234–1241.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Editorial Idea Books S.A.

Apéndices

APÉNDICE A

Rejilla calificación para jueces expertos

REJILLA DE CALIFICACIÓN PARA JUECES EXPERTOS

A continuación, se presenta una rejilla de calificación dividida en 4 dimensiones de evaluación: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; de igual forma, en esta se presentan los 4 momentos de cada instrumento/taller a evaluar. Se solicita marcar con una X el nivel de cumplimiento siendo: No Cumple, Bajo Nivel de Cumplimiento, Cumple en su Mayoría y Cumple Plenamente.

Suficiencia				
<i>Los momentos del taller bastan para la medición de las categorías de la investigación.</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				
Segundo: construcción				
Tercero: reflexiones				
Cuarto: cierre				

Claridad				
<i>El momento del taller se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				
Segundo: construcción				
Tercero: reflexiones				
Cuarto: cierre				

Coherencia <i>El momento del taller tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				
Segundo: construcción				
Tercero: reflexiones				
Cuarto: cierre				

Relevancia <i>El momento del taller es esencial o importante, es decir, debe ser incluido</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				
Segundo: construcción				
Tercero: reflexiones				
Cuarto: cierre				

APÉNDICE B*Instrumento 1.*

Taller: Reconocimiento de Emociones
OBJETIVO
Comprender el reconocimiento de emociones en los adolescentes relacionadas a situaciones de convivencia pacífica en el contexto escolar.
PRIMER MOMENTO: SENSIBILIZACIÓN
<p>Se realizará una actividad rompehielos la totalidad de los estudiantes de cada institución (30 por cada colegio) llamado Le paso el (objeto) a: ____, en el que los estudiantes se dispondrán en mesa redonda, se solicita de la participación voluntaria de un o una estudiante el cual deberá entregar el objeto seleccionado al compañero que corresponda a la descripción brindada sobre algún rol o adjetivo que lo describa por ejemplo: “Le paso el objeto al más participativo en clase”, “le paso el objeto a la persona más puntual”, “le paso el objeto al compañero más chistoso”, con el objetivo de identificar cómo se reconocen entre compañeros e incluso identificar algún rol relevante dentro del salón de clase. Por último, se da la recomendación de que los descriptores se encuentren dentro del margen respeto.</p> <p>Seguido a esto se realiza un momento teórico en el que se busca reconocer las emociones diferencias entre primarias y secundarias. Para poner en práctica los anterior, se da la instrucción de ubicar en un diagrama (previamente diseñado por lo investigadores), en el que se encuentra un sujeto en la mitad de 3 círculos que representan diferentes espacios, el más cercano representa el hogar, el segundo el colegio y el tercero más general relacionado con la vida social. Se dará la instrucción de ubicar la emoción nombrada con el espacio físico con el que lo relacionan principalmente, para identificar cuales son las emociones que más se manifiestan en el ambiente escolar. De igual manera, se ubicaran dentro de este diagrama los sujetos con los que comparte en cada espacio, como lo son la familia, los amigos, los compañeros de clase, los docentes, parejas sentimentales y otros.</p> <p>Dando continuidad, se seleccionan las emociones identificadas para el contexto escolar cotidiano en conjunto con los sujetos seleccionados y se solicita que se mencionan en estrategia de lluvia de ideas diferentes situaciones y momentos en donde vivieran esa emoción, y de igual manera se presentan acciones específicas que los estudiantes también relacionan a dichas emociones.</p>
SEGUNDO MOMENTO: CONSTRUCCIÓN
<p>Para el segundo momento es importante que los estudiantes realicen un ejercicio de reconocimiento de las emociones en sí mismo y en los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Manifestación de emociones en sí mismo/as reconociendo de manera diferenciada en 3 dimensiones, los investigadores realizan preguntas orientadoras para responder de forma

colectiva y voluntaria con la totalidad del grupo para cada una de las emociones seleccionadas en el primer momento del taller.

1. Fisiológica: ¿me siento diferente cuando siento...? ¿qué pasa en mi cuerpo cuando siento..? ¿Cómo se siente la...?
 2. Cognitiva: ¿qué pienso cuando siento..? - juicios, creencias, actitudes frente a sentir...
 3. Conductual: ¿cómo expreso cuando siento...? ¿qué hago cuando siento..?
- Manifestación de emociones en el otro de manera diferencia en 3 dimensiones, se realizan preguntas orientadoras para responder de forma colectiva y voluntaria con la totalidad del grupo para cada una de las emociones seleccionadas en el primer momento del taller.
 1. Fisiológica: ¿qué pasa en el cuerpo de mi compañero cuando siente ...? ¿Cómo siente ... tu compañero?
 2. Cognitiva: ¿qué crees que piensa tu compañero cuando siente..? - juicios, creencias, actitudes frente a sentir...
 3. Conductual: ¿cómo expresa mi compañero cuando siente...? ¿qué hace tu compañero cuando siente ..?)

TERCER MOMENTO: REFLEXIONES

En este momento del taller es importante que los estudiantes demuestren cómo se manifiestan y emergen las diferentes emociones que relacionan con el contexto escolar, tanto en ellos como en sus compañeros; y más aún cómo las relacionan con diferentes situaciones de convivencia pacífica que se presentan en el aula escolar.

Para realizar lo anterior se realiza una actividad grupal en la que se asigna una emoción específica para cada uno, se da la instrucción de escribir 3 situaciones dentro del contexto escolar que genera esta emoción. Seguido a esto, se comparten en voz alta las situaciones y los demás grupos deberán dialogar para evaluar si la emoción asignada se relaciona también con dicha situación. Por ejemplo:

Situación grupo 1 (tristeza): “mis compañeros se burlan del nuevo corte de cabello que tengo”
El grupo 3 (ira) puede participar al considerar que esta situación además de generar tristeza, también puede generar ira.

De esta manera identificar que diferentes emociones pueden generarse de una misma situación y como podemos evidenciar

CUARTO MOMENTO: CIERRE

Se invita al grupo a compartir su experiencia con el taller de reconocimiento de emociones, compartiendo sus sentires en el desarrollo de este, manifestando sus reflexiones y aprendizajes personales sobre las actividades desarrolladas, qué aspecto llamó más su atención y su consideración sobre el objetivo y el cumplimiento del mismo.

APÉNDICE C*Instrumento 2.*

Taller: RELATOS DE CONVIVENCIA PACÍFICA
OBJETIVO
Identificar la percepción de adolescentes de grado noveno frente a las emociones presentes en situaciones de convivencia pacífica por medio de la elaboración de narrativas.
PRIMER MOMENTO: SENSIBILIZACIÓN
<p>Se organizarán dos grupos de 15 estudiantes para el trabajo. Previo al inicio, el moderador asignará un pseudónimo o código a cada estudiante, el cual será consignado en una tabla de Excel que permita establecer la correspondencia del mismo con el estudiante.</p> <p>Se desarrollará una dinámica rompehielos, en la cual se propone una actividad psicomotriz enfocada en el saludo, para la cual se propondrán cinco estilos de saludos diferentes que involucren diversos segmentos corporales, que a su vez irán numerados. El grupo puede estar caminando por la sala y a una señal del orientador tiene que parar, saludarse con los y las colegas más cercanos y después continuar su marcha por la sala. Una persona muestra un ¿ saludo y los otros y otras tienen de imitarla. Algunos saludos son: p.e franceses: 3 besos en las mejillas; esquimales: rozando la nariz; etc) Tiempo estimado 10 Minutos</p> <p>Seguido a esto, se dispondrá al grupo en mesa redonda y se dará espacio para que cada miembro del grupo pueda presentarse con el rol que desempeña en el salón, se hará mediado por la dinámica de completar la frase “Mi nombre es _____ y en el salón soy _____ (una palabra que lo identifique) (Tiempo estimado: 10 min).</p> <p>Respondiendo a la misma dinámica de identificación, se explicará el objetivo del taller al grupo y se procederá a la elaboración de una nube de palabras en la cual los participantes puedan aportar con emociones que consideren complementan la frase “La convivencia pacífica es cuando _____”, dichas palabras se escribirán en fichas Pos It y se adherirá a un esquema de nube.</p>
SEGUNDO MOMENTO: CONSTRUCCIÓN
<p>Se realizará la introducción a la construcción de narrativas a partir de la lectura de un relato ejemplo tomado de “Historias de verdad” que pueda relacionarse con convivencia pacífica, en el cual se hará lectura de los hechos, se identificarán actores, lugares y hechos, para posteriormente pedirle a los participantes que identifiquen las emociones de dicho fragmento.</p> <p>A continuación, se solicitará a los participantes que elaboren relatos como el del ejemplo, en el que puedan dar cuenta de experiencias que consideren, se relacionan con convivencia pacífica.</p>

Posteriormente, se pedirá que identifiquen actores, lugares, hechos y sensaciones dentro del relato, y se pedirá que además escriban las emociones que relacionan con su relato y que las escriban bajo su narrativa.

TERCER MOMENTO: REFLEXIONES

Relato colectivo.

A continuación, por medio de la dinámica Adivina Quien, se tomarán turnos para realizar la lectura de los relatos elaborados de forma aleatoria, cada participante realizará lectura de alguno de los relatos de sus compañeros y los demás tratarán de adivinar a quién pertenece. Una vez logrado, el participante dueño del relato lo retomará y lo complementará de forma verbal, seguido a esto, lo clasificará de acuerdo con la distribución de palabras en la Nube de Palabras.

CUARTO MOMENTO: CIERRE

Se invita al grupo a compartir su experiencia con el taller, relatando cómo se sintieron en el desarrollo de este, reflexionando sobre las actividades desarrolladas, qué aspecto llamó más su atención y su consideración sobre el objetivo y el cumplimiento del mismo.

Taller: RELATOS DE CONVIVENCIA NO PACÍFICA

OBJETIVO

Identificar la percepción de adolescentes de grado noveno, frente a las emociones presentes en situaciones de convivencia no pacífica, por medio de la elaboración de narrativas a fin de comprender su perspectiva frente a estos sucesos.

PRIMER MOMENTO: SENSIBILIZACIÓN

Se organizarán dos grupos de 15 estudiantes para el trabajo. Previo al inicio, el moderador asignará un pseudónimo o código a cada estudiante, el cual será consignado en una tabla de Excel que permita establecer la correspondencia del mismo con el estudiante.

Se desarrollará una dinámica rompehielos, en esta ocasión se realizará una actividad grupal, en la cual el moderador/a deberá pedir a la totalidad del grupo que se ponga de pie e inicie a caminar en diferentes direcciones por el espacio disponible, a continuación, y sin ningún acuerdo previo, se le pedirá al grupo que intenten decir los números de uno en uno y llegar hasta 10, sin repetir ninguno. Si se oye a dos personas decir el mismo número a la vez, habrá que volver a empezar (10 min)

En segundo lugar, se pedirá al grupo volver a presentarse, esta vez realizando el ejercicio de presentar a un compañero, señalando nombres, edad, hobbies o comida favorita; a fin de retomar la participación de cada uno (10 min)

Posteriormente, se dará introducción a la temática Convivencia No Pacífica, se compartirá el objetivo de este encuentro; señalando la actividad de introducción, que será la realización colectiva de un collage, en el cual se incluirán imágenes que se puedan comprender cómo Convivencia No Pacífica, haciendo énfasis en el reconocimiento de las emociones presentes en las imágenes seleccionadas, las cuales se escribirán con rotuladores.

SEGUNDO MOMENTO: CONSTRUCCIÓN

Se retomará la lectura de los relatos ejemplo de “Historias de verdad”, en el cual se hará lectura en esta ocasión de situaciones de convivencia no pacífica, solicitando nuevamente la identificación de los actores, lugares y hechos, para posteriormente identificar las emociones presentes en dicho fragmento.

A continuación, se solicitará a los participantes que elaboren relatos de experiencias previas que vinculen las emociones previamente citadas, para esto se motiva a incluir las sensaciones experimentadas, las emociones, los lugares en donde ocurrieron, las personas que participaron, que pasó antes y después de este suceso.

TERCER MOMENTO: REFLEXIONES

Relato colectivo.

A continuación, se llevará a cabo la dinámica titulada Relato Colectivo, en la cual se organizará al grupo en mesa redonda, se pondrán los relatos en una caja tipo Buzón, y se seleccionarán aleatoriamente los relatos para compartirlos en voz alta. El moderador realizará la lectura parcial del mismo, y los participantes complementarán refiriendo sensaciones, emociones, lugares y actores presentes en el relato

CUARTO MOMENTO: CIERRE

Se invita al grupo a compartir su experiencia con el taller, relatando cómo se sintieron en el desarrollo de este, reflexionando sobre las actividades desarrolladas, qué aspecto llamó más su atención y su consideración sobre el objetivo y el cumplimiento del mismo.

APÉNDICE D

Ejemplo de rejilla de calificada para jueces expertos

REJILLA DE CALIFICACIÓN PARA JUECES EXPERTOS

A continuación, se presenta una rejilla de calificación dividida en 4 dimensiones de evaluación: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; de igual forma, en esta se presentan los 4 momentos de cada instrumento/taller a evaluar. Se solicita marcar con una X el nivel de cumplimiento siendo: No Cumple, Bajo Nivel de Cumplimiento, Cumple en su Mayoría y Cumple Plenamente.

Suficiencia				
<i>Los momentos del taller bastan para la medición de las categorías de la investigación.</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				X
Segundo: construcción				X
Tercero: reflexiones				X
Cuarto: cierre				X

Claridad				
<i>El momento del taller se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				X
Segundo: construcción			x	
Tercero: reflexiones				X
Cuarto: cierre				X

Coherencia <i>El momento del taller tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				X
Segundo: construcción				X
Tercero: reflexiones				x
Cuarto: cierre				X

Relevancia <i>El momento del taller es esencial o importante, es decir, debe ser incluido</i>				
Momento	No cumple	Bajo nivel de cumplimiento	Cumple en su mayoría	Cumple plenamente
Primero: sensibilización				x
Segundo: construcción				x
Tercero: reflexiones				x
Cuarto: cierre				x