



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004 Acreditada mediante Resolución
N°15 del 31 de octubre de 2012**

**Facultad de humanidades y Ciencia de la Educación
Doctorado en Educación con énfasis en investigación, formulación y evaluación
de proyectos educativos**

**Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional
para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería**

**Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en educación con
énfasis investigación, formulación y evaluación de proyectos educativos**

Liliana Esther Molina Isaza

Tutor: Dra. Adriana Judith Nova Herrera

Panamá, 2022

Dedicatoria

A Dios, a mi Padre celestial, que me ha permitido la vida, la salud, la sabiduría, la inteligencia y los recursos para poder culminar con éxito este estudio, siempre de la mano acompañándome en este proceso.

A mis padres, por su amor, confianza y dedicación, que me formaron como una persona integra y que sembraron en mí el valor del estudio y el amor por la adquisición de nuevos conocimientos.

A mi querido esposo, amigo y compañero, que con su apoyo y amor me motivó para seguir adelante y no desmayar.

A mis hijas Estefany y Victoria, por su amor incondicional, mi motor para continuar y dejar mi huella en ellas.

Agradecimientos

A la Doctora Adriana Nova Herrera, por la asesoría brindada en el transcurso del desarrollo del trabajo de grado, por su dinamismo y consideración para aportar los espacios en la transmisión del conocimiento, por su dedicación, esfuerzo y por sus palabras llenas de apoyo e integridad. Gracias.

A la Dra. Magdy De las Salas, al cuerpo administrativo y directivo de la Universidad Metropolitana de ciencia y tecnología UMECIT, por su respaldo en todos los procesos académicos.

A los docentes, que con sus enseñanzas renovaron mi pensamiento y lo volvieron más crítico y reflexivo, sobre todo por sembrar el amor por la investigación.

Autor: Liliana Esther Molina Isaza

Título: Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería

Finalidad: establecimiento de un modelo de gestión con enfoque emocional para la resolución de conflictos escolares

Facultad de humanidades y ciencias de la educación

País, ciudad y año: Colombia, Montería, 2022.

RESUMEN

El siguiente trabajo es producto de la investigación de tesis doctoral en ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología “UMECIT”, titulada “Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería” tiene como objetivo establecer un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el manejo de la inteligencia emocional. Se inicia este estudio, describiendo y planteando la problemática desde su contexto referente al modelo de gestión que caracterizan la convivencia escolar, luego se expone la fundamentación teórica de la investigación, concerniente a las bases teóricas, conceptuales, investigativas y legales. La metodología desarrollada fue Mixta con la misma preponderancia CUAN + CUAL, a partir de allí, se diseñó los instrumentos de recolección de información y se presenta el análisis de los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos; seguido se procede a triangular los datos obtenidos, los cuales fueron las bases para sustentar la propuesta. Entre los resultados más significativos se encuentra que los estudiantes que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos y que las situaciones de conflicto tipo I, son las que tienen mayor frecuencia en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.

Palabras claves: Gestión de la convivencia escolar, convivencia escolar, inteligencia emocional, resolución de conflictos

ABSTRACT

The following work is the product of the doctoral thesis research in educational sciences with an emphasis on research, evaluation and formulation of educational projects of the Metropolitan University of Education, Sciences and Technology "UMECIT", entitled "Management model of school coexistence based on emotional intelligence for conflict resolution in public educational institutions in Montería" aims to establish a school coexistence management model for conflict resolution based on the management of emotional intelligence. This study begins, describing and posing the problem from its context regarding the management model that characterizes school coexistence, then the theoretical foundation of the research is exposed, concerning the theoretical, conceptual, investigative and legal bases. The methodology developed was Mixed with the same preponderance QUAN + QUAL, from there, the information collection instruments were designed and the analysis of the results, both quantitative and qualitative, is presented; followed by triangulating the data obtained, which were the bases to support the proposal. Among the most significant results, it is found that students with more emotional intelligence traits better cope with school conflicts without violent acts and that type I conflict situations are the ones with the highest frequency in public educational institutions in the city of Hunting.

Keywords: Management of school coexistence, school coexistence, emotional intelligence, conflict resolution

Índice General

RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCION.....	xiv
CAPITULO I.....	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	1
1.1. Planteamiento y Descripción del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	4
1.3. Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo General	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación e impacto.....	5
CAPITULO II.....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2.1. Bases teóricas.....	9
2.1.1. Convivencia escolar en medio de la globalización	9
2.1.2. La convivencia como una apuesta social de la escuela.....	12
2.1.3. Manifestaciones de la violencia escolar	14
2.1.4. Resolución de conflictos en el convivir de los escolares	18
2.1.5. Desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares	23
2.1.6. Modelos de gestión para la convivencia escolar.....	27
2.2. Marco conceptual.....	32
2.2.1. Convivencia escolar	32
2.2.2. Inteligencia emocional	33
2.2.3. Resolución de conflictos.....	34
2.2.4. Gestión de la convivencia.....	35

2.3.	Bases investigativas	36
2.3.1.	Antecedentes históricos.....	36
2.3.2.	Antecedentes investigativos	39
2.4.	Bases legales	56
2.5.	Categorías y subcategorías.....	59
2.5.1.	Categorización.....	59
2.5.2.	Definición conceptual de las categorías y subcategorías	59
2.6.	Hipótesis y variables de la investigación	61
2.6.1.	Formulación de hipótesis	61
2.6.2.	Operalización de las variables.....	63
CAPITULO III.....		65
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	65
3.1.	Investigación mixta, debates y apuestas	66
3.2.	Paradigma pragmático.....	68
3.3.	El enfoque cualitativo y la fenomenología.....	69
3.3.1.	Enfoque cualitativo	69
3.3.2.	Tradición fenomenológica.....	71
3.3.3.	Método fenomenológico	73
3.4.	El enfoque cuantitativo y alcance descriptivo.....	74
3.4.1.	Enfoque cuantitativo	74
3.4.2.	Alcance descriptivo correlacional	76
3.5.	Diseño de la Investigación	76
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	78
3.7.	Unidades de estudio y sujetos de la investigación	84
3.7.1.	Población y descripción del escenario de investigación.	85
3.7.2.	Muestra y actores participantes	86
3.7.3.	Procedimiento de la investigación.....	89
3.8.	Validez y confiabilidad	91

3.9. Consideraciones éticas	93
CAPITULO IV	96
4. ANALISIS DE RESULTADOS	96
4.1. Análisis cuantitativo de los resultados	96
4.1.1. Relación existente entre inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno con las formas de enfrentar conflictos escolares.....	97
4.1.2. Situaciones de conflictos más frecuentes en el ámbito escolar y que inciden en la convivencia escolar.....	104
4.2. Análisis cualitativo de los resultados	107
4.2.1. Características del modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.....	107
4.2.2. Rutas de gestión que se relacionan directamente con la resolución de conflictos entre escolares en las instituciones educativas.	137
CAPITULO V	142
5. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE FORMA CUALITATIVA Y CUANTITATIVA	142
5.1. Características del modelo de gestión, desarrollo de la inteligencia emocional y su incidencia en la resolución de conflictos.	143
5.2. Rutas de gestión en la resolución de situaciones de conflictos frecuentes que mejoran la convivencia escolar.....	144
CAPITULO VI	147
6. MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CON UN ENFOQUE EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES	147
6.1. Denominación de la propuesta.....	147
6.2. Descripción de la propuesta	147
6.2.1. Gestión de la convivencia escolar.	148
6.2.1.1. proceso de Sensibilización emocional.....	149
6.2.1.2. Proceso de diagnóstico de las habilidades socioemocionales	150
6.2.1.3. Proceso de facilitación emocional.....	152
6.2.1.4. Proceso de acompañamiento de los conflictos escolares.....	154

6.2.2.	Desarrollo de la inteligencia emocional	157
6.2.3.	Resolución de conflictos escolares.....	158
6.3.	Fundamentación de la propuesta.....	159
6.4.	Objetivos de la propuesta.....	160
6.4.1.	Objetivo general	161
6.4.2.	Objetivos Específicos.....	161
6.5.	Beneficiarios de la propuesta	161
6.6.	Productos.....	162
6.7.	Localización.....	163
6.8.	Método	165
6.9.	Cronograma.....	167
6.10.	Recursos	169
6.11.	Presupuesto	169
	Conclusiones.....	170
	Referencias.....	174
	Anexos	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. Formas de enfrentar un conflicto.....	20
Tabla 2. Aspectos de la mediación.....	23
Tabla 3. Antecedentes internacionales.....	40
Tabla 4. Antecedentes nacionales.....	46
Tabla 5. Antecedentes Regionales.....	54
Tabla 6. Categorías de la investigación.....	59
Tabla 7. Definición conceptual de las categorías.....	59
Tabla 8. Definición de las subcategorías de la categoría CMGCE.....	60
Tabla 9. Sistematización de variables.....	61
Tabla 10. Hipótesis general de los objetivos específicos.....	61
Tabla 11. Hipótesis del objetivo específico 3.....	62
Tabla 12. Hipótesis del objetivo específico 4.....	62
Tabla 13. Definición de las variables.....	63
Tabla 14. Cuadro de operalización de las variables de investigación.....	63
Tabla 15. Diseño de la investigación.....	77
Tabla 16. Técnicas, instrumentos y unidades de análisis.....	79
Tabla 17. Entrevista a orientadores escolares - Categoría: Gestión de la convivencia escolar.....	80
Tabla 18. Entrevista a coordinadores - Categoría: Gestión de la convivencia escolar.....	80
Tabla 19. Descripción del cuestionario de acuerdo con las dimensiones de las variables.....	81
Tabla 20. Descripción de la muestra de investigación.....	88
Tabla 21. Muestreo por institución educativa en la ciudad de Montería.....	88
Tabla 22. Etapas del trabajo investigativo.....	89
Tabla 23. Resultados de las varianzas prueba piloto.....	92
Tabla 24. Correlación IE y EC de los Estudiantes de grado sexto y noveno.....	98
Tabla 25. Correlación de IE y EC en estudiantes de grado sexto.....	99
Tabla 26. Correlación de la variable IE y EC en estudiantes de grado noveno.....	100
Tabla 27. Correlación entre IE y EC de estudiantes de sexo femenino.....	102
Tabla 28. Correlación entre IE y EC de estudiantes de sexo masculino.....	102
Tabla 29. Comparación entre la correlación (IE) y EC con el sexo del estudiante.....	103
Tabla 30. Análisis documental cuantitativo de los observadores de los estudiantes grado ..	105
Tabla 31. Identificación de los entrevistados.....	108
Tabla 32. Pregunta 1. Existencia del modelo de Gestión de la convivencia escolar.....	109
Tabla 33. Pregunta 2. Pertinencia y limitantes del modelo de gestión de convivencia escolar.....	112
Tabla 34. Importancia de la gestión de la convivencia desde la orientación escolar.....	114
Tabla 35. Incidencia de la orientación escolar en los procesos de gestión de la convivencia.....	116
Tabla 36. Estrategias o mecanismos de prevención.....	117
Tabla 37. proceso de promoción para la sana convivencia.....	121
Tabla 38. Rol como directivos docentes coordinadores.....	124

Tabla 39. Pregunta 2. Conocimiento de motivos, estado de ánimo y situaciones que pasan los estudiantes.....	125
Tabla 40. Pregunta 3. Ruta metodológica o procesos de atención.....	128
Tabla 41. Seguimiento de los conflictos escolares.....	133
Tabla 42. Formato para el seguimiento.....	135
Tabla 43. Acciones de mejoramiento de la convivencia escolar.....	135
Tabla 44. procedimiento de gestión en situaciones de conflictos frecuentes.....	145
Tabla 45. Proceso de sensibilización emocional.....	148
Tabla 46. Proceso de diagnóstico de las habilidades socioemocionales.....	150
Tabla 47. Proceso de facilitación emocional.....	152
Tabla 48. Proceso de seguimiento con un enfoque emocional.....	155
Tabla 49. procesos formativos para desarrollar la inteligencia emocional.....	157
Tabla 50. Etapas y acciones del Modelo de gestión con un enfoque emocional.....	166
Tabla 51. Cronograma de actividades.....	168
Tabla 52. Presupuesto.....	169

Índice de Figuras

Figura 1. Fundamentos metodológicos.....	65
Figura 2. Procedimiento de la investigación.....	91
Figura 3. Flujograma del procedimiento de atención.....	138
Figura 4. procedimiento de seguimiento.....	141
Figura 5. Triangulación de los resultados.....	142
Figura 6. procedimientos de atención y seguimientos de situaciones de conflictos.....	146
Figura 7. Flujograma del Proceso de Sensibilización.....	149
Figura 8. Proceso de diagnóstico de habilidades socioemocionales.....	151
Figura 9. Proceso de facilitación emocional.....	154
figura 10. Acompañamiento de Conflictos escolares.....	156
Figura 11. Municipio de Montería.....	164

Listado de Anexos

Anexo 1. Permiso de la secretaria de Educación para realizar el estudio en las instituciones públicas urbanas de Montería.	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2. Respuesta de la SED Montería sobre número de estudiantes actuales.....	181
Anexo 3. Formato de consentimiento informado para estudiantes	182
Anexo 4. Consentimiento informado para entrevista coordinadores y orientadores escolares	182
Anexo 5. Solicitud de permiso a rectores para recolección de datos en las IE	184
Anexo 6. Entrevista Orientadores Escolares.....	184
Anexo 7. Entrevista a Coordinadores	185
Anexo 8. Cuestionario a estudiantes (presencial)	186
Anexo 9. Cuestionario aplicado Google form (virtual)	188
Anexo 10. Resultados prueba piloto y proceso de validación de preguntas de la encuesta..	189
Anexo 11. Ejemplo de Observador del estudiante	190
Anexo 12. Evidencia fotográfica Software para el muestreo aleatorio.....	191
Anexo 13. Evidencia fotográfica de las entrevistas	192
Anexo 14. Formato de Proceso de sensibilización emocional.....	193
Anexo 15. Formato evaluación del plan de sensibilización emocional	193
Anexo 16. Formato de planeación de actividades de mejora de la inteligencia emocional..	194
Anexo 17. Formato de evaluación de Actividades	194
Anexo 18. Formato de asimilación emocional.....	195
Anexo 19. Formato de remisión a orientador escolar	196
Anexo 20. Formato de información a los padres	196
Anexo 21. Formato de Evaluación de mejoramiento emocional y convivencial del estudiante	197
Anexo 22. Formato de acompañamiento a estudiantes con dificultades de convivencia y emocionales.....	198

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se realiza enmarcado en la investigación de tesis doctoral en ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología “UMECIT”, titulada “Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería”. Estudio necesario para mejorar la gestión directiva de una institución educativa, ya que la gestión de la convivencia escolar proporciona estrategias para el convivir y desarrollo integral de los estudiantes.

Se plantea un modelo de gestión de la convivencia escolar con enfoque emocional, evidenciado desde cuatro procesos que son: sensibilización emocional, diagnóstico de situaciones de conflictos, facilitación emocional y acompañamiento situacional, ya que en la actualidad en las instituciones educativas la gestión generalmente, se aborda desde lo punitivo. Se parte del hecho de que, en la gestión de la convivencia, no solo la atención es relevante, sino también el seguimiento, la promoción, prevención y las acciones de mejora implementadas en el convivir que fortalezcan la formación en valores, ciudadanía y paz. También es fundamental desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes para mejorar las relaciones interpersonales y las formas en que estos enfrentan sus conflictos, lo que implica un engranaje de muchos factores; esto permitió definir el modelo.

Ahora bien, lo innovador de este modelo es el enfoque emocional, ya que, en la actualidad, los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con reportes presentados por el Ministerio de Educación Nacional, presentan situaciones de agresividad y violencia escolar que afectan el buen desarrollo psicológico, social e incluso cognitivo. Aunque la familia tiene gran responsabilidad en la formación emocional de los hijos, las instituciones educativas deben brindar las estrategias para que los estudiantes aprendan a manejar sus emociones y puedan desenvolverse en el medio que los rodea; esto se

direcciona mediante la gestión de la convivencia escolar, para lograr ambientes escolares sanos que ante todo promuevan la felicidad y el aprendizaje.

Como es bien sabido, el conflicto es inherente en los seres humanos; mientras exista relaciones interpersonales se presentan diferencias en ideas, pensamientos y acciones, que ocasionan situaciones de conflictos, lo importante es la capacidad que tiene el individuo para enfrentarlos y darles solución sin actos violentos. Un factor determinante en esto, es el desarrollo de la inteligencia emocional que influye directamente sobre las conductas de los estudiantes y aporta a la resolución pacífica de un conflicto; lo anterior, permite establecer un modelo de gestión con un enfoque emocional que apunte al mejoramiento de la convivencia escolar; esta es la razón por la cual se escogió este tema. A continuación, se describen los capítulos que hacen parte de este trabajo.

En el capítulo I, se describe y plantea la problemática desde su contexto, es decir desde la naturaleza o realidad que viven los actores sociales involucrados en la convivencia escolar frente al modelo de gestión, se proponen unos objetivos y se explica la importancia e impacto de este estudio en las instituciones públicas de la ciudad de Montería.

Seguido, en el capítulo II, se presenta toda la fundamentación teórica de la investigación, concerniente a las bases teóricas, conceptuales, investigativas, legales; las cuales se fundamentaron en cuatro pilares: Gestión de la convivencia escolar, convivencia escolar, inteligencia emocional y resolución de conflictos escolares. Además, se define y conceptualiza el sistema de variables y la operacionalización de estas.

En el capítulo III, se encuentra la metodología aplicada en este estudio, correspondiente a un enfoque mixto. Para este caso, se realiza un diseño concerniente al tipo de investigación, se plantea los instrumentos que fueron validados para la recolección de los datos, asimismo las técnicas de análisis que orientaron la consecución de los

objetivos previamente establecidos. Se determinó unas unidades de estudio, para lo cual fue necesario la elección de una muestra estratificada por institución educativa debido al tamaño de la población. Además, se explica el procedimiento de la investigación y especifican las consideraciones éticas tenidas en cuenta por el docente investigador.

Después, en el capítulo IV se presenta el análisis de los resultados de la investigación Mixta, como posee la misma preponderancia, se realiza primeramente los resultados detallados del análisis cuantitativo, comprobándose las hipótesis investigativas; seguido los cualitativos, observándose las vivencias de los actores sociales involucrados en el fenómeno. Luego se dedicó el capítulo V a la triangulación de estos resultados, donde surgieron avances para el establecimiento del modelo de gestión con un enfoque emocional.

En el capítulo VI, se presenta el establecimiento de un modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional para la resolución de conflictos, que se constituye en la propuesta y consiste en la descripción, planteamiento, fundamentación, beneficios de esta en base a la investigación realizada, asimismo el lector podrá encontrar otros aspectos característicos del modelo propuesto.

A continuación, se sugieren las conclusiones, en base a los objetivos específicos planteados, para lograr el establecimiento del modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional para la resolución de los conflictos escolares, que puede ser implementado no solo en la ciudad de Montería, sino en cualquier institución educativa del país, claro está teniendo en cuenta el contexto en que se encuentra inmersa.

Finalmente se encuentran todos los referentes teóricos de los diferentes autores citados para la construcción del trabajo, considerando éticamente sus ideas y que aportaron la fundamentación teórica que sustentaron la relevancia de la investigación no solo para

dar solución a una problemática planteada en la gestión de la convivencia, sino como antecedente para futuras investigaciones.

REDF-UMECIT

CAPITULO I.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1. Planteamiento y Descripción del problema

Colombia es un país multicultural, de hermosos paisajes y de gran riqueza natural, cualidades que han sido opacadas por la incapacidad de sus dirigentes para resolver conflictos desencadenando acciones violentas por determinados grupos de personas, hasta tal punto que varias generaciones han heredado una cultura de violencia y en casos extremos una cultura del no respeto a la vida.

Córdoba, ha sido uno de los departamentos de Colombia con una historia llena de actos violentos, antecedentes que dan razón de una cultura social actual que necesita cambiar sus formas de relacionarse y resolver conflictos, para aprender a vivir juntos como afirma Delors (1996) y de acuerdo con un informe del Observatorio del Programa Presidencial de los Derechos Humanos y DIH (2009) a partir de los años ochenta, la ubicación del departamento fue una oportunidad para el tráfico de narcóticos, establecido mediante el cartel de Medellín. Para 1991, surgieron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, ACCU que combatió la presencia del EPL y las FARC que ejercían la extorsión y el secuestro a empresarios y ganaderos de la región. Más adelante, en 1997, éstas se transformaron en el epicentro principal de las AUC, que formaron en Córdoba un grupo de frentes y de bloques que prácticamente repercutieron en todo el departamento. Estos grupos se fortalecieron por la debilidad y ausencia del Estado; por tanto, de una justicia que recuperara el orden, lo cual, en los años posteriores condujo a una serie de actos bélicos que han desencadenado un desplazamiento forzado a su capital Montería (Romero, 2019).

Comprender esta historia de alguna manera, permite entender el contexto social sobre el cual se ha desarrollado la ciudad de Montería y de forma particular las

dinámicas en las relaciones humanas que se viven en las instituciones educativas. Por ejemplo, en el año 2016 se realizó un estudio por la Fundación Visión Divina del Mañana, donde participaron estudiantes de sesenta instituciones educativas de Montería, se encontró que el 45.5% de los educandos de primaria encuestados los han golpeado o tratado mal en la institución educativa y el 37.1% confiesan que se tratan mal entre ellos. De 870 de los estudiantes de secundaria encuestados, 1.8% ha sido agredido física, verbal o por redes sociales; 66.5% ha visto estudiantes que maltratan, insultan o hacen daño a otros; 38.5% son frecuentes las agresiones físicas entre compañeros; el 28.3% dice que es frecuente el Ciberbullyng; 45.6% presentan vandalismos o destrozos de objetos y materiales del colegio; 54.8% hay faltas de respeto de los estudiantes a los docentes; 28.1% permanece callado cuando compañeros agreden o hacen daño a la institución; 45.1% no contaría con ninguno de la institución que le ayude a resolver problemas; 58.9% no participa en la resolución de conflictos que se presentan entre sus compañeros; 54.8% conoce los conflictos entre los estudiantes (Negrete, 2017).

Estas cifras denotan en los estudiantes una falta de habilidad para resolver los conflictos y manejar sus emociones adecuadamente, lo que conlleva a problemas en la convivencia. Los escolares cursantes del grado sexto y noveno son ejemplo de estas dificultades y representan una población importante para este estudio, en primera instancia porque emocionalmente son más susceptibles o vulnerables debido a que empiezan o están en el proceso de la pubertad, lo cual trae consigo muchos cambios que sumado al hecho de aceptarse a ellos mismos y aceptar a los demás, están sujetos a problemas o situaciones conflictivas en sus familias o en su entorno y además se encuentran en grados transitorios. El grado sexto, es un acople entre la primaria y la secundaria y exige mayores responsabilidades en el proceso de formación; para el caso de grado noveno se enmarca en una mayor preparación para la media y las pruebas de competencias saber. Estas razones ponen de manifiesto el epicentro de situaciones conflictivas que el estudiante debe enfrentar en estos grados.

La Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, además de manejar la ruta de atención de situaciones conflictivas estipula la conformación de un comité de convivencia escolar en la institución educativa, que debe ser apoyado por un comité de convivencia municipal, al cual deben ser reportados todos los casos; sin embargo, ante la problemática de convivencia no existen redes de apoyo entre instituciones educativas, y el comité de convivencia municipal, pierde significado por el desconocimiento de las situaciones convivenciales; por consiguiente, cada institución se hace responsable de atender y solucionar los problemas de convivencia, ya que este puede ser un reflejo de deficiencia en la gestión de la convivencia escolar por parte de los directivos docentes y docentes.

Respecto a las instituciones gubernamentales que apoyan la convivencia escolar en los entes educativos, como las comisarías de familia, ICBF, Policía de Menores, entre otras, contempladas en la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, ante la problemática, se quedan cortas en la prestación del servicio para el tratamiento de casos en la resolución de conflictos escolares, por falta proyectos, planes y recursos económicos necesarios en estos escenarios educativos, sociales y del entorno. Es de anotar que en Montería solamente se tiene 51 maestros orientadores para asistir aproximadamente 61 instituciones educativas, 40 sedes oficiales, para una población total de 79 mil estudiantes (RCN radio, 2018), ya que estos nombramientos están sujetos a presupuestos nacionales.

Al ignorar la falta de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos y la incidencia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional, no se cumpliría con la función formativa e implicaría el espacio propicio para que los estudiantes sean absorbidos por problemáticas sociales, como la drogadicción, la integración a grupos delincuenciales, embarazo a temprana edad, o prostitución, en busca de soluciones, debido a que no sabrían manejar sus emociones en la resolución de sus propios conflictos en la vida. Asimismo, la gestión de la convivencia debe estar orientada no solo por la Ley 1620 de 2013, sino también por planes, estrategias o modelos que

orienten mejoras en las instituciones educativas. Pues el conflicto siempre va a estar presente en las relaciones humanas, por lo que es necesario que los estudiantes aprendan a autorregular sus emociones y logren vivir en armonía a pesar de la diferencia y la diversidad.

Cobra entonces importancia la gestión de la convivencia, en primera instancia para salvaguardar la integridad y los derechos de los estudiantes, en segundo lugar, como respuesta de solución; para esto en las instituciones educativas se debe contar con un nuevo paradigma en la resolución de conflictos, por parte de los directivos docentes, docentes, estudiantes y comunidad en general. En palabras de Pérez y Gutiérrez (2016), mirando desde la óptica de los gestores escolares el conflicto se origina en la práctica por una mala planificación o por falta de prevención, desde este punto de vista, los gestores deben centrar sus mejores esfuerzos en el control y la planificación, para obtener mayor efectividad; entonces, la gestión de la convivencia sugiere un proceso sistemático en donde se involucra a toda la comunidad educativa; en manos de los directivos docentes está el velar que las estrategias, métodos y modelos que orienten las actividades para tal fin y alcancen las metas propuestas para la resolución de un conflicto y la convivencia escolar.

1.2. Formulación del problema

Para afrontar esta problemática se formuló el siguiente interrogante: ¿Cómo proponer un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en la inteligencia emocional para instituciones educativas públicas de Montería?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Proponer un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el manejo de la inteligencia emocional en instituciones educativas públicas de Montería.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Comprender los aspectos del modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería desde las experiencias de los coordinadores y psicorientadores.
2. Analizar las rutas de gestión que se relacionan directamente con la resolución de los conflictos entre escolares en las instituciones educativas;
3. Caracterizar las situaciones de conflictos que existen en los grados sexto y noveno de Montería periodo;
4. Identificar la relación de la inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno con las formas de resolución de conflictos escolares;
5. Determinar los fundamentos y procesos de un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos de los estudiantes de instituciones públicas de Montería.

1.4. Justificación e impacto

El 15 de marzo de 2013 el Congreso de la República, expidió la Ley 1620 y el Decreto 1965, a través de la cual se crea el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, para incentivar la paz desde la promoción de una sana convivencia en las instituciones educativas del país. En este

contexto, al Ministerio de Educación Nacional (MEN), le correspondió establecer las garantías para que se diera el cumplimiento a esta Ley, en pro de avanzar hacia la consolidación de la paz y la convivencia y así, propiciar la participación democrática de los niños y niñas, promoviendo el respeto y cuidado de la identidad, la pluralidad y las diferencias.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional, definió dentro su política sectorial 2010-2014 "educación de calidad, el camino hacia la prosperidad", el fundamento para la apropiación del programa de competencias ciudadanas; como programa estandarte que permitiría el alcance de una educación de calidad. Asimismo; El MEN en 2010 reprodujo los logros de la estrategia a la cual llamó "Educación para el ejercicio de los derechos humanos "Eduderechos", que consistía en un conjunto de módulos que presentan las orientaciones pedagógicas para la inclusión en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en los planes de mejoramiento, que implicaba por parte de los estudiantes ejercer sus derechos humanos en la escuela y fuera de ella.

A su vez, el "Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la Educación", establece la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, como uno de los desafíos de la educación en Colombia. De acuerdo a lo anterior se evidencian esfuerzos por parte del gobierno en desarrollar a nivel de las instituciones educativas un sistema de convivencia integral basado en el respeto de las individualidades, intereses y diferencias, la sana convivencia, la paz, la ciudadanía y el respeto por los derechos, representados en leyes, programas, planes entre otros, debido a que se debe reforzar estos aspectos al interior de la escuela, que ha sido influenciada por escenarios de violencia a través de los años.

Dentro del plan de desarrollo municipal, "Montería adelante" 2016-2019, se encuentra el programa de "Ambientes escolares para la paz y la ciudadanía" que apunta al mejoramiento de la convivencia escolar. En donde se destaca el programa de manejo y resolución de conflictos, el cual se implementó en 60 instituciones públicas en año

2017. Sin embargo, se sigue presentando problemas de violencia escolar en las instituciones educativas, que incluso han llevado al suicidio a estudiantes menores de edad. Esta investigación fue importante, frente al hecho de que la comunidad educativa contará con un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos escolares basados en la inteligencia emocional, que orienten futuros programas, planes de mejoramiento e impliquen realmente una educación integral para la vida, la ciudadanía y la paz.

Siempre que se implemente el modelo en las IE, producto de este estudio, puede mejorar las competencias y funciones de los directivos docentes y docentes frente a la convivencia escolar, pues se enfocó en un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos, basado en el manejo de la inteligencia emocional, de tal modo que los docentes reorientaron su trabajo pedagógico, al ser mediadores en torno a los conflictos escolares, ya que son los primeros actores en el aula de clases, los directivos docentes se concientizaron de la importancia de las habilidades socioemocionales al enfrentar situaciones convivenciales, y la practicidad de una adecuada solución, lo cual no estaba garantizado pues no se conocen investigaciones referentes a la gestión de la convivencia que desarrollaran un modelo de gestión para la resolución de conflictos en la ciudad de Montería.

En el municipio de Montería existen 60 instituciones educativas públicas urbanas, las cuales cuentan con 155 cargos de directivos docentes, 3090 docentes oficiales y 52 docentes orientadores, en su planta de personal (SEM 2019). En cada una de ellas es necesario establecer un sistema que garantice la convivencia escolar para el desarrollo integral del niño, la niña y el adolescente. Es claro que hay muchos factores que afectan la convivencia, como la limpieza del lugar de trabajo o los valores de una comunidad, pero uno de los más determinantes es la forma como los integrantes de un grupo resuelven sus conflictos, para ello se requiere de la voluntad y autocontrol de cada uno.

Por tanto, un modelo de gestión de la convivencia, centrado en la resolución de conflictos basado en el desarrollo de la inteligencia emocional, podría ser el inicio del bienestar social que necesita la ciudad.

Este estudio, benefició a más de 79.000 estudiantes, niños, niñas y jóvenes en formación, quienes cuentan con un direccionamiento para el manejo de sus emociones lo que deriva en una mejor convivencia y desempeño académico. Además, fue útil ya que proporcionó datos relevantes sobre los tipos de violencia escolar más frecuente en las instituciones educativas, (analizando el convivir de estudiantes de grado noveno y sexto). También; se generaron nuevos conocimientos sobre la gestión de convivencia en la ciudad de Montería, debido a que los resultados fueron entregados a la secretaría de educación municipal y socializados con las instituciones educativas para futuros proyectos; ya que para el municipio de Montería es fundamental implementar gestiones que posibiliten la calidad de la educación por medio de la ejecución del Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM), (SEM, 2019).

CAPITULO II

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases teóricas

En este apartado, se presentan las teorías previas, que brindan los fundamentos relacionados con la convivencia escolar, violencia escolar, resolución de conflictos, inteligencia emocional y gestión de la convivencia. Cada uno de estos aspectos asociados con el objeto de estudio, se desarrollan desde los algunos referentes teóricos hallados para comprender sus diversas posturas y avances.

2.1.1. *Convivencia escolar en medio de la globalización*

Uno de los grandes cambios producto de la globalización, es la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los estamentos de la sociedad, incluyendo la escuela como subsistema del sistema social, lo que necesariamente ha transformado las formas de aprender, enseñar y de relacionarse. Además, la generación del siglo XXI, sabe que tiene la posibilidad de llegar a donde quiere a través de un clic, lo que puede considerarse una ventaja para su desarrollo social y profesional o una desventaja si no se genera conciencia responsable de sus alcances y limitaciones.

Para Rodríguez, Vences y Flores (2016), la globalización ha sido un factor importante que ha gestado cambios beneficiosos para la humanidad, pero a su vez, generó necesidades y problemas a los cuales hay que darle solución. Esto por supuesto, ha alcanzado todos los escenarios no solo en los aspectos económico, social, político y cultural, sino también incidió en el contexto educativo. Este último escenario ha transformado la realidad en la escuela afectando y modificando la convivencia cotidiana de la comunidad educativa, entre las cuales se destacan: disminución en la

interacción social humana, el individualismo y el hedonismo, la pérdida de identidad cultural y apropiación de la identidad global.

Según Llaña (2010), la sociedad afectada por la globalización es inestable, debido de las interacciones sociales las cuales se dan cada vez más dentro de intercambios simbólicos y virtuales desprendiéndose de sus contextos físicos y reales. El uso del chat y las redes sociales, cada vez son más frecuentes desde temprana edad en la escuela, tomando mayor importancia la socialización en forma virtual que presencial. Esto ocasiona que los niños jóvenes y adolescentes se aislen cada vez más de su realidad, pues en estos entornos pueden tener, hacer y ser lo que no son.

El ámbito de un modelo global de sociedad, regida por el neoliberalismo, con innovaciones propias y características culturales postmodernas han afectado los parámetros de una sociedad basada en bienestar del “yo” y se han alejado de la responsabilidad por el otro y de naturaleza; lo que incide en la expansión del individualismo y hedonismo. Lipovetsky (2006), encuentra esta situación en una era del vacío; sociedades abrumadas por el verse y sentirse bien; una vida en busca de placeres, que estimulan el consumo excesivo, el individualismo y el uso tecnológico. Esto ocasiona en las nuevas generaciones, un estrés por conseguir y ser lo que demandan las tendencias, una intolerancia, insolidaridad y el “sálvese quien pueda” como afirma Boggino (2008).

Esta indiferencia y rechazo por el otro que es distinto a mí, se manifiesta en los contextos escolares, dice Luna (2017); es una situación común que afecta la socialización y el buen desarrollo de la autoestima; esto, por falta de una regulación emocional, empatía y comunicación asertiva. Estas conductas en el escolar, sin duda influyen en el convivir diario, porque al enfrentarse a una situación conflictiva, este no tendrá las herramientas emocionales adecuadas para asumirlas y darles solución, generando actos violentos.

Para Boggino (2008), la vida actual es un contexto social complicado. El dominante modelo globalizante pretende homogenizar y estandarizar la identidad propia y las claves en la comunicación, dadas por el uso de las nuevas tecnologías, la

internet y las redes sociales. Marcan tendencias en niños, niñas y adolescentes, desarrollando en estos una identidad, a veces forzada para lograr la aceptación. Lo que ven, escuchan y asimilan, lo aplican en su diario vivir, adoptando comportamientos ajenos, que en muchos casos va en detrimento de la identidad cultural; la cual se va transformando y muchas veces abandonando para apropiarse de una identidad global; esto implica, que el fundamento formativo establecido en la familia se pierde porque esta identidad global contrasta en muchos casos con las normas y reglas establecidas tanto en casa como en la escuela. Todo esto afecta la convivencia escolar dado que el estudiante siente que no encaja en un sistema elaborado por adultos.

Los anteriores aspectos: falta de socialización humana, individualismo, hedonismo, pérdida de identidad cultural y apropiación de la identidad global, son efectos sociales de la globalización, que influyen en algunos casos en el vivir y convivir de los escolares ya que estos son los más vulnerables, sin embargo, esta influencia de la globalización ha reinventado el accionar de la escuela, resguardando la integridad del ser educado y su responsabilidad social global; en otras palabras, al accionar de los efectos de la globalización en los escolares se ha dado una reacción en el convivir de la escuela. En este contexto, De Paz (2007) propone una educación para la ciudadanía global, para lo cual es necesario un modelo educativo humanista, desde una postura solidaria y de justicia; basado en tres pilares que se complementan y asocian estos son:

- a) una educación global de la personalidad del joven ciudadano y de la joven ciudadana: educación integral del alumno y de la alumna.
- b) una visión global de la ciudadanía: ciudadanía global/planetaria/ cosmopolita.
- c) una perspectiva global de la justicia y de la solidaridad: concepción global/interdependiente de las realidades humanas y universalización de la justicia y de la solidaridad. (De Paz, 2007, p.29)

También Gimeno (2001) afirma que la educación para la ciudadanía es toda una perspectiva de cómo debe pensarse, diseñarse y desarrollarse la escolaridad. Teniendo en cuenta que de esta manera se restaura y mejora la sociedad. La formación en ciudadanía se ve como un proceso ideológico por el cual el escolar experimenta consigo

mismo, a la vez que experimenta las relaciones con los demás y el mundo. Entonces, la convivencia escolar implica esas primeras experimentaciones del escolar consigo mismo y con su par, y fundamenta la formación ciudadana global desde la escuela.

2.1.2. La convivencia como una apuesta social de la escuela

Considera Boggino (2008) que la convivencia escolar parte de la adopción y aceptación de las normas que tiene cada estudiante cuando llega a la escuela, de tal manera que se generen espacios necesarios que ayuden a una inclusión dinámica y constructiva, ya que él mismo, representa un pensamiento, una conducta, un sentimiento moderado por sus propios aprendizajes. Entonces la escuela es ese lugar en donde a pesar de la divergencia se aprende a convivir con los demás; por tanto, se vuelve un recinto esencial para socializar, fraternizar, amar, odiar y expresar lo que se siente y lo que no. En este orden de ideas se pueden señalar nuevos paradigmas en cuanto a la convivencia de niños, niñas y adolescentes en el entorno escolar.

La escuela no es solo un sitio donde acuden niños, niñas y adolescentes, para aprender y formarse para la vida, también es donde se vive, convive, fraterniza, socializa y se comparten sentimientos, anhelos y sueños. Entonces, la escuela es un escenario de responsabilidad social, su rol implica según Tedesco (1996) aceptar la asignación, de llevar de manera consiente y progresiva, la edificación del fundamento de la personalidad de las futuras generaciones; es decir la escuela debe pensar en el futuro del hombre formado, en cómo enseñar a la humanidad del mañana, para esto debe partir de la reflexión del ¿cómo educar hoy? Lo que exige revisar aspectos de la escuela -tal como lo explica Tiramonti (2005)-, como son las articulaciones de la institución con su entorno y la responsabilidad social, el rol en la reproducción de las diferencias sociales y la búsqueda de la igualdad.

En este caminar, la escuela de hoy se encuentra en una encrucijada, en parte porque no ha sabido establecer los límites de sus responsabilidades frente a una sociedad cambiante, en donde la familia ha perdido identidad formadora de los hijos, apalancada

por las tecnologías de información y comunicación (Tiramonti, 2005). En este sentido, deberá generar sinergias con las familias para establecer un lenguaje común que permita orientar la formación de sus hijos hacia el tipo de ser humano que se desea formar y que necesita la sociedad, delegando y asumiendo responsabilidades conjuntas. Sosa (2009) considera que la escuela ha de ser un remanso de paz, un proyecto de investigación interesante y una concentración de efectos positivos encaminados, incluso, a cambiar, si es necesario, las dinámicas de la familia.

No obstante, muchas instituciones educativas no logran convertirse en este escenario ideal de convivencia y aprendizaje que sugirió Delors (1996). Por el contrario, como afirma Abramovay (2005), ha llegado a constituirse en un espacio de continuas batallas, caracterizado por actos de violencia y de intolerancia que terminan afectando la salud psicológica y mental de los estudiantes.

La educación, dentro de su función social de acuerdo con la visión de Durkheim (1975), debe cumplir a cabalidad con su encargo de ayudar a la inserción del individuo en la vida social para responder a los cambios que necesita una determinada sociedad. Esto significa que la escuela, lugar donde se maneja todo tipo de situaciones conflictivas, deberá construir un proyecto desde el diálogo con cada uno de sus integrantes: estudiantes, docentes, directivos-docentes, orientadores escolares, padres de familia y administrativos. En este sentido, construir ambientes para la convivencia desde la participación de cada uno de los actores que interactúan en el contexto escolar.

En la escuela, todos deben ser mediadores. Cuando se presentan conflictos entre escolares que afectan la convivencia, generalmente el docente afronta el papel de mediador; para solucionar el conflicto. Cuando el conflicto crece, y existen acciones violentas, entonces los directivos docentes en segunda instancia intervienen, de esta manera se sigue un conducto regular del sistema de convivencia escolar; sin embargo, en la escuela “todos” están llamados a resolver una situación conflictiva, para disminuir la violencia y crear cambios en la convivencia. Para Binaburo y Muñoz (2007) es necesario educar desde el conflicto, desarrollando en el docente no solo la habilidad de mediar en medio de la conflictividad, sino ocasionar estrategias de enseñanza, para que

los estudiantes se desarrollen tanto en la escuela como fuera de ella, y enfrente una situación conflictiva positivamente, creen oportunidades de mejora y gestionen de cierta forma la convivencia escolar.

La mediación presume el aprendizaje de la socialización no violenta, esto de cierta manera, de acuerdo con Binaburo y Muñoz (2007), es una gestión positiva del conflicto, en otras palabras; la resolución del conflicto, sin acciones violentas y agresivas. El mediar tiene como objetivo entonces, ayudar a las partes a solucionar un conflicto de forma positiva sin ganadores ni perdedores; desde este criterio, la mediación no es sencilla para el estudiante, más bien es el resultado de un proceso sistemático y continuo de aprendizajes en resolución de conflictos, es decir; se debe aprehender, para llegar a ser competentes y “todos” adquieran la habilidad de mediar. Así se hace menos dispendioso el convivir en la escuela.

2.1.3. Manifestaciones de la violencia escolar

Uno de los factores atenuantes cuando se trata de convivencia escolar, es la violencia que se desarrolla en el contexto educativo; afectando no solo el ambiente escolar, sino perjudicando las relaciones interpersonales, deteriorando de esta manera, la calidad de las clases en el proceso enseñanza y el desempeño académico de los estudiantes (Abramovay y Rua, 2002), los cuales pueden terminar repitiendo el año o expulsados de la escuela. Además, cuando se dan conductas violentas en los estudiantes, se genera más violencia, esto se vuelve recurrente en muchos casos, creando insatisfacción y falta de motivación en el mismo, para convivir en el contexto escolar.

Por otra parte, Ortega y colaboradores (1997) explica que los espectadores de la violencia escolar la valoran como un fenómeno algo grave y reiterativo, por lo cual infiere que, es aquella acción nociva que incita el escándalo y miedo en los escolares, aunque no se encuentren involucrados en las acciones violentas. Además, la violencia trae consigo afectaciones, tanto psicológicas como morales. Asimismo, Boggino

(2012), se acerca al concepto de violencia escolar, explicando que este es el resultado de conflictos generados por posturas y puntos de vistas distintos que no son aceptados por las partes. Discrepancias producto de la intolerancia y que dan origen a climas, ambientes e incluso, culturas institucionales formadas por atenuantes violentos, es decir cuando no se resuelven las diferencias o los conflictos se manejan negativamente, esto puede desencadenar en la escuela acciones violentas por parte de los estudiantes, por esa razón el docente tiene un rol observante participante para mediar, en caso que sea necesario, así también los estudiantes deben desarrollar esta habilidad.

Desde el punto de vista de Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) la violencia no es natural, es aprendida y se origina en el contexto social. En la escuela, se consideran como acciones violentas de los estudiantes: las bromas, los juegos agresivos, el autoritarismo, la discriminación, la intimidación o bullying. Además, estos actos violentos generan procedimientos involucrados con la convivencia que trascienden más allá del problema vivido por los estudiantes o la comunidad educativa, e incluyen los valores, costumbres e interacciones de una cultura. De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, la violencia escolar se puede concebir como la manifestación de una acción, actitud o aptitud de agresión física o emocional en sus distintas formas, que afecta negativamente el clima escolar, el convivir y las interacciones sociales de los escolares.

La violencia, no solo afecta el ambiente escolar, sino que repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que en la actualidad es una de las causas que más afecta en la disminución de la calidad de la enseñanza. Esto ocurre no solamente en América latina, sino indistintamente en otros países a nivel mundial Abramovay (2005). Por tanto, la violencia, es una temática de gran importancia en la actualidad, para los gobiernos, organizaciones internacionales, investigaciones científicas y aun para la misma sociedad, que busca el desarrollo sostenible y la no destrucción de la humanidad a través de este flagelo. Por eso se debe empezar desde la

escuela a construir una cultura de paz, en donde la convivencia escolar imprima espacios de participación ciudadana y democrática.

Según Galtung (1998), define tres tipos de violencia, y están relacionadas entre sí, estas son: violencia directa, estructural y cultural. La violencia directa entendida como la agresión física o verbal, el daño físico o psicológico. Esta es causada por la acción visible de un autor sobre un receptor. En las escuelas se observan este tipo de violencia de muchas maneras tales como: conductas disruptivas, problemas disciplinares, incumplimiento de las reglas convivenciales, maltrato entre pares, vandalismo, daños a la planta física, agresión y acoso sexual. La violencia estructural, de acuerdo con Galtung (1998), se refiere a la violencia que se ejerce en la estructura de un sistema de conflictos, como el contexto social, estilo de vida, los organismos jurídicos, políticos y económicos. La violencia estructural también se da en la escuela; sin embargo, los sistemas educativos vislumbran reglas y fundamentos para democratizarla; asimismo, existe una desigualdad entre los individuos que conforman la comunidad educativa. Esta radica en el poder o autoridad que origina una organización jerárquica que implica una gran contradicción, ya que es inverosímil formar para la democracia sin formar en democracia y estructuras democráticas. La violencia cultural, por su parte, afirma Galtung (1998) lo conforman todos los elementos culturales, en el contexto simbólico de la vivencia y se materializa por ejemplo en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales y símbolos, que se utilizan para argumentar o habilitar la violencia directa o estructural.

La violencia que se presenta en la escuela se basa en muchos casos en el condicionamiento cultural, que considera y justifica el sometimiento del más fuerte y agresivo, la opresión, el agravio, como perlas de enseñanzas dadas y ejemplificadas desde el hogar que promulgan una vida de violencia en la escuela, como, por ejemplo, “si te pegan, pega”, “no te dejes, defiéndete, sino lo haces te pego en casa”, de tal forma que para el estudiante no existe otra forma de solucionar el conflicto. Además, la violencia en la escuela, se establece cuando existe un conflicto solucionado

inadecuadamente, dado que, como afirma Calderón (2009), puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia.

Hay diversas formas de clasificar los tipos de violencia que se presentan en la escuela; Moreno (2000), propone seis formas de violencia o conducta disruptiva en el contexto escolar las cuales son: interrupción en el salón de clases, problemas disciplinarios (conflictividad entre docentes y estudiantes), maltrato entre pares, vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y, por último, acoso sexual.

Sin embargo, hoy en día se pueden observar otros tipos de violencias, generados a través de medios virtuales como las redes sociales que han traído afectaciones serias a los escolares como el acoso, la amenaza, la intimidación y el daño al buen nombre. Por ejemplo, la Ciberviolencia, este término aplicado a la agresión entre parejas de adolescentes y jóvenes o referente a la agresión contra el género femenino (Romo *et al.*, 2020; Pérez, 2019; Velázquez 2010) toma fuerza en las instituciones educativas observándose Ciberviolencia entre escolares que tienen parejas. Además, Romo *et al.* (2020) concluyen que esta guarda una correlación con el Ciberacoso o el Cyberbullyng; este último caracterizado por amenazas, hostigamientos, intimidaciones, burlas y menosprecios que hace un individuo o grupo de individuos utilizando las tecnologías de información y comunicación (Félix *et al.*, 2010). El MEN (2013) lo define como “Forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos *online*) para ejercer maltrato psicológico y continuado” (p. 1).

La violencia sexual a escolares también toma otra forma con el uso de las tecnologías de información y comunicación, que, mediante la pornografía infantil, chantajes sexuales y otros aspectos, han cambiado su nombre, pero el fin es el mismo. Al respecto se puede mencionar el “Sexting” y “Grooming”. El Grooming, son las herramientas usadas por una persona a través de internet para ganarse la confianza de un niño, niña y adolescente con el fin de obtener privilegios o permisos sexuales, a través del envío de imágenes o videos eróticos (Pérez, 2010; Galence, 2011). Esta

forma de violencia llega a las escuelas, porque en muchos casos se da entre pares de estudiantes o entre un escolar y un docente. Por otra parte, el Sexting proviene de la adición de dos palabras en inglés sex y texting que traduce comunicación mediante mensajes de texto y sexo y estriba en enviar de modo voluntario fotografías o videos con temas sexuales usando la telefonía móvil o Internet (Pérez, 2010; Díaz y Pinto, 2014). El Sexting y Grooming, generalmente terminan en chantaje, en ciberacoso o en ciberviolencia o cualquier acto agresivo contra él o la menor.

También se han hecho muy populares en esta época los “Retos virales” en las redes sociales o “Challenge” Los retos son de fácil acceso para los adolescentes, ya que se difunden ampliamente en Facebook, Youtube, Whatsapp, foros, etc. De acuerdo con Heiland, Moreno y Ayelén (2019), algunos de ellos pueden ser divertidos e inofensivos, pero otros, pueden ser extremadamente peligrosos. Esta conducta en jóvenes y adolescentes, se debe a querer ser reconocidos, la faltante de los padres y su poca capacidad de pensamiento crítico, reflexivo a esta edad y desarrollo de la personalidad y autocuidado. Algunos de estos retos son llevados al ámbito escolar, causando agresión física a escolares.

2.1.4. Resolución de conflictos en el convivir de los escolares

Para Vinyamata (2015), “buena parte de los esfuerzos de la humanidad han consistido y consisten en aprender a resolver conflictos, garantizar la seguridad y vivir en paz” (p. 11), esto se logra a través de la educación a las futuras generaciones, que preserven los conocimientos hoy para construir la paz en el mañana. Sin embargo; sigue expresando Vinyamata (2015) que en la actualidad existen oficios tales como abogados, psicólogos, filósofos, policías y militares, políticos y diplomáticos, que se centran en la resolución de conflictos, dedican su actividad a gestionarlos y dar soluciones acordes con las situaciones. Esta diversidad de profesiones enfocadas en el mismo asunto devela que el conflicto es muy común, ya que donde existan relaciones sociales o interacción entre personas, pueden suceder dos cosas: reacciones de cooperación y armonía o discrepancias, discusiones y problemas.

El conflicto es crisis y a la vez oportunidad, es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano (Calderón 2009; Galtung 1998). Existe la posibilidad en la escuela de pasar de la crisis a la oportunidad en la resolución de conflictos. La mayoría de las personas al pensar en un conflicto, se hace la idea mental de un problema, una dificultad, algo por resolver, encasillándolo como un aspecto negativo de la vida cotidiana; sin embargo, como afirmó Galtung (1998), es oportunidad de avanzar, de cambiar para mejorar. En ocasiones es necesario que surjan los problemas para evaluarlos, solucionarlos y proponer estrategias para que no se sigan presentando.

Un convivir no adecuado a causa de los conflictos genera en los estudiantes ausentismo escolar por el ambiente desagradable para el niño o la niña víctima y evita alcanzar los logros de aprendizaje (Abramovay, 2005). Sin embargo, Puig (1997) al igual que Galtung (1998) aclaran que es inevitable la aparición de los conflictos en cualquier entorno e incluso es necesario. Entonces la esencial preocupación para las instituciones es determinar en qué modo se debe enfrentar las situaciones conflictivas.

Binaburo y Muñoz (2007), recomiendan aspectos que permita tratar creativamente el conflicto, para lo que es recomendable tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Identificar los conflictos en la escuela con claridad.
- b) No mezclar los conflictos de indisciplina con los de conductas disruptivas.
- c) Focalizar la atención en los hechos y no en las personas.
- d) En el momento de identificar un conflicto escolar, no pensar ya en soluciones inmediatas, sino en las causas.
- e) Expresar siempre los problemas en términos de interés mutuo (p.63).

Binaburo y Muñoz (2007) clasifican los conflictos según las circunstancias, de la siguiente forma:

1. Conflicto abierto. Se manifiesta de forma visible, como, por ejemplo, una agresión física o verbal, que nos permite identificar a las partes y las causas del conflicto.
2. Conflicto cerrado. Se oculta tras un clima tenso en el centro o en el aula, sin dirigirse la palabra o la mirada, y en el que las personas que conviven en esos espacios escolares reprimen sus sentimientos (p.63).

En la escuela es común encontrar las dos clases de conflictos. Cuando se presentan los conflictos abiertos, es más fácil intervenir y hallar soluciones asertivas. Cuando el conflicto es cerrado generalmente lleva a que este crezca y se tiene conocimiento de él en el momento que han sucedido repetidas acciones de violencia o acoso y las afectaciones pueden ser más graves. Sin embargo

Existen varias formas en que las personas enfrentan un conflicto; al respecto Binaburo y Muñoz, (2007) presentan el siguiente resumen:

Tabla 1. Formas de enfrentar un conflicto.

Formas de enfrentar un conflicto	Descripción
<i>Evitación</i>	<i>En esta no se expresa el conflicto y se continua con acciones de sometimiento.</i>
<i>Eliminación</i>	<i>Una de las partes abandona o se retira del conflicto</i>
<i>Opresión</i>	<i>Cuando se dividen entre mayorías y minorías y se mantiene el manejo del poder, se caracteriza por las tensiones</i>
<i>Consentimiento</i>	<i>Se da por el acomodamiento de las minorías</i>
<i>Alianza</i>	<i>Se llega a un acuerdo momentáneo congelándose el conflicto en base a los objetivos en común.</i>
<i>Negociación</i>	<i>En este caso, hay una pérdida o ganancia por parte y parte aproximadamente en un 50%</i>
<i>Consenso</i>	<i>El caso ocurre cuando se busca una nueva solución, entonces las partes ganan en un 100%,</i>
<i>Arbitraje</i>	<i>Para esta solución, se busca un árbitro consecuente con las partes.</i>
<i>Mediación</i>	<i>Se caracteriza por un tercero, el mediador quien buscaría la solución al conflicto</i>

Fuente: Adaptado de Binaburo y Muñoz (2007)

Además, Binaburo y Muñoz (2007) especifican los cinco estilos más recurrentes en la resolución de conflictos estos son:

Competir. En esta situación el individuo permanece firme en su posición y condiciones, para esto se basa en amenazas, castigos, coacciones para conseguir sus objetivos y que el otro acepte su solución. No termina hasta que haya un ganador y un perdedor. No es la forma correcta de resolver un conflicto, debido a que las relaciones interpersonales con el perdedor se dañan.

Evitar. Cuando se presenta el conflicto el individuo alude la situación. En este caso se toma una actitud de no hacer nada y esperar a que el conflicto desaparezca, porque se es indiferente en satisfacer los propios intereses o los de otros. Aparentemente existe

una tranquilidad momentánea, pero el problema que se evitó puede aparecer en cualquier instante.

Acomodar. Esta postura concede los deseos del otro individuo, de tal forma que se renuncia a las propias necesidades. Lo importante es adaptar la conducta a las posibilidades de la otra persona, este tipo de actitud generalmente conlleva a herir susceptibilidades o a la baja autoestima de quien cede.

Negociar. Cuando un conflicto es tratado mediante la negociación, se busca satisfacer las necesidades de las partes; pero se pierde la ocasión de mejorar los beneficios, al final queda la sensación de satisfacción, porque tuvieron en cuenta las necesidades y los intereses de las partes.

Colaborar. Es una actitud en donde se expresan conductas colaborativas en una situación de conflicto; además se maximiza la satisfacción de los intereses y las necesidades de las partes. Es un proceso que dura más tiempo, pero hay mayores posibilidades de resolución del conflicto.

Aunque Binaburo y Muñoz (2007) especifiquen que la mejor forma de resolver el conflicto es la colaboración, pues da mejores resultados, realmente esta forma de resolución del conflicto es “idealista” en el contexto escolar, porque la realidad es que se necesita un buen desarrollo del carácter y la personalidad para que los escolares lleguen a acuerdos bajo esta estrategia. Cuando se evita o elimina un conflicto no se da una solución óptima debido a que el conflicto se encuentra latente y en cuyo caso es peor la situación para los escolares; en la acomodación del conflicto hay un perdedor y un ganador, de esta manera no se ajusta a los principios de justicia que la escuela intenta valorar y enseñar a los estudiantes; al competir se establece una relación de poder-opresión entre las partes, que no evoca los principios democráticos en las cuales se sustentan las instituciones educativas para formar en ciudadanía y paz. Entonces ¿cuál sería la mejor forma de enfrentar un conflicto en el ámbito escolar?

Actualmente hay tendencias que se aplican para resolver conflictos en la escuela. Como, por ejemplo, la **negociación** este un proceso donde dos o más partes en

conflicto dialogan, en procura de una solución apta para sus diferencias. Para Raiffa citado por Rozenblum (1998), “el arte en la negociación” implica, habilidades interpersonales, tales como: habilidad para convencer y ser convencido, habilidad para aplicar varias estrategias para negociar, conocimiento para saber dónde y cómo utilizarlos. Estas habilidades se pueden desarrollar en el día a día del contexto escolar, sin embargo, es necesario una base epistemológica, desarrollada por medio de procesos de enseñanza aprendizaje, en donde el docente oriente y gestione el mismo.

Además, Rozenblum (1998) afirma que hay dos tipos de negociación, la negociación informal y formal. La negociación informal, busca solucionar el problema o conflicto mediante una conversación informal entre los grupos en conflicto, hasta llegar a la solución. En cambio, la negociación formal busca una solución a través del dialogo, después de asesorarse y prepararse para tal actividad; este es un procedimiento intencional y de mayor estructuración, además es de carácter privado que incluye solamente a las partes en conflicto o sus representantes para lograr la solución.

Cuando en la negociación existe la introducción de un tercero no comprometido en el conflicto, a quien las partes reconocen como neutral, transforma la negociación en una mediación. Según De Armas (2003), esto determina que *la mediación* sea un proceso de resolución de conflictos, en el que las partes enfrentadas buscan a una tercera, la cual es neutral, denominada el mediador, para llegar a acuerdos que satisfagan las necesidades de las partes. La mediación es una negociación cooperativa, de tal forma que propicia una solución en la que las partes involucradas ganan y adquieren un provecho por igual.

El mediador necesita una postura clara, conocer la problemática y ser imparcial para que nadie pierda, lo que denota también un desarrollo moral-ético en el individuo, elemento faltante en la sociedad actual. El mediador ayuda a buscar la solución, no busca el culpable, ya que no es un juez y tampoco soluciona el conflicto. Si se resuelve positivamente el problema, dice Funes Lapponi (2000), las partes llegan a un acuerdo, pero no se obliga a formular un acuerdo con las soluciones potenciales. Por tanto, cuando se gestiona la solución de un conflicto escolar a través de esta estrategia se

construye paz, además de percibir al conflicto como una oportunidad de crecer individual y colectivamente y así transformar la sociedad.

De Armas (2003), presenta una síntesis de las principales funciones, objetivos, actitudes, estrategias y técnicas que se utiliza en la mediación. A continuación, se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Aspectos de la mediación

Funciones	Objetivos	Estrategias y técnicas	Actitudes
1. Hacerse cargo del proceso y establecer una estructura.	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar los intercambios. • Establecer una relación. • Crear un ambiente. 	Escucha activa. <ul style="list-style-type: none"> • Reflejar. • Recogida de información. 	1.ª función: <ul style="list-style-type: none"> • Receptividad. • Empatía.
2. Establecer una comunicación funcional.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la agresividad. • Mantener su objetividad. • Utilizar una comunicación honesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportación de información. • Utilización de un lenguaje neutro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto. • Calor humano. • Objetividad.
3. Facilitar la negociación	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer sentimientos. • Identificar y clarificar juegos. • Compartir la información. • Identificar las expectativas. • Identificar las necesidades. • Exponer lo que está en juego. • Equilibrar los poderes. • Favorecer la toma de Decisiones. • Poner a prueba la realidad. • Planificar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir el ritmo de la entrevista. • Utilización del humor. — Acciones de: <ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear y resumir. • Individualizar y reformular. • Universalizar y confrontar. • Reencuadrar e interpretar. • Previsión de dificultades. • Acento sobre las similitudes. • Favorecer la toma de decisiones. 	2.ª función: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión. • Aceptación y soporte emocional. • Autenticidad. 3.ª función: <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad. • Creatividad. • Realismo.

Fuente: Adaptado de De Armas (2003)

Lo anterior, requiere que tanto estudiantes como docentes y directivos docentes no tomen a la ligera la estrategia de mediación escolar para la resolución de conflictos. Este es un proceso de entrega y acompañamiento, de preparación y motivación, sobre todo para aquellos estudiantes o docentes que van a tomar el rol de mediador. La mediación inserta unos procedimientos para alcanzar y construir la paz en las escuelas, en su entorno y finalmente en la sociedad.

2.1.5. Desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares

Los niños, niñas y adolescentes son menos prudentes que los adultos para expresar lo que piensan y sienten, y más aún en una sociedad como la occidental que les ha dado mayor participación. Esta libertad que sienten por expresar en algunas ocasiones se hace sin reflexionar sobre sus actitudes, el tono de voz y las palabras que se usan, las cuales pueden terminar haciendo daño al otro, generando conflicto y un mal ambiente. Además, en esta etapa de la vida es natural que el ser humano sufra cambios repentinos en su estado de ánimo, mientras forja su identidad y autoestima (Ortega y colaboradores, 1997), lo que genera conflictos tanto en sus relaciones interpersonales, como en su relación consigo mismo.

Para entender en parte las actitudes de los escolares se han gestado varios estudios entorno a la inteligencia emocional uno de ellos es el de Mayer y Salovey (1997) los cuales consideraban que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones, y las consolidaron mediante un modelo de inteligencia emocional. Estas habilidades son fundamentales durante el crecimiento y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sobre todo si facilitan el pensamiento y la construcción del conocimiento.

Para Fernández y Extremera (2005), la percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos de los demás como los propios. Involucra atender y descifrar con definición las señales emocionales de las expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz; además, explican que la comprensión emocional implica la habilidad para distinguir la extensa y compleja colección de señales emocionales, clasificar las emociones e identificar en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, consideran una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas que generan el estado de ánimo y las consecuencias futuras de las acciones. Por lo anterior estas dos habilidades de la

inteligencia emocional se deben desarrollar desde la infancia, sea desde el hogar o en la escuela.

Asimismo, Fernández y Extremera (2005) expresan que La facilitación o asimilación emocional se refiere a la habilidad en donde se tiene en cuenta los sentimientos en el razonamiento o en la solución de problemas. Esta habilidad se fundamenta en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados emocionales colaboran para tomar decisiones. Por otra parte, Fernández y Extremera (2005) consideran que la regulación emocional es la habilidad más complicada de la inteligencia emocional. Este aspecto incluye la capacidad de abrirse a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para excluir o usar la información en función de su utilidad. Además, esta habilidad no solo permite auto - controlar las emociones propias sino también la de los demás, regulando las emociones negativas y aumentando las positivas.

Cabe resaltar que, la inteligencia emocional desarrolla habilidades sociales necesarias para vivir y convivir en cualquier entorno, familiar, laboral y escolar. El contexto escolar, y el familiar brindan las primeras bases para las relaciones sociales, debido a que los niños, niñas y adolescentes ocupan gran parte de su tiempo compartiendo en el hogar y en la escuela. Para Cabello (2011) la familia tiene esa primera tarea de desarrollar las habilidades emocionales de los hijos, pero hay padres que se sienten incapaces; mientras que la escuela, se ha dedicado a aspectos académicos, fortaleciendo lo cognitivo, aunque es y seguirá siendo un espacio socializador, con las interrelaciones personales, con la oportunidad de exponer un diálogo directo, un intercambio con individuos reales (Tedesco, 1996).

Además, Goleman (1995) afirma que, sobre la base del autocontrol y la empatía se desarrolla habilidades interpersonales, que son: las actitudes sociales que aseguran el buen trato con las demás personas, y su falencia implica incapacidad social o fracaso

interpersonal reiterativo. Además, la faltante de estas habilidades sociales, causa en muchos casos que personas exitosas cognitivamente, sean un desastre en sus relaciones interpersonales, demostrando en sus actitudes, arrogancia, insensibilidad emocional y hasta pueden volverse odiosas. Estas habilidades son las que principalmente nos permiten relacionarnos con los demás en un contexto social. Principalmente el escolar eje central de este estudio.

En el contexto escolar, Funes Lapponi (2000) resume que, para la construcción de paz y la mejora del convivir diario de los estudiantes en una institución educativa es necesario promover habilidades sociales particulares, como optimizar al comunicarse, negociar y mediar. Además, Funes Lapponi (2000) expresa que cuando se incorporan en la enseñanza habilidades sociales se puede lograr que la educación sea un recurso efectivo y eficiente para socializar, que ayudará no solo en la comunicación de saberes, sino para proporcionar la incorporación en la sociedad y suscitar los comportamientos socialmente anhelados y estimados y procurar, de este modo, que se logre un “convivir”. Lo anterior se logra a través del desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares, para lo cual la educación tiene mucha incidencia.

Para Salmerón (2012) un individuo desarrollado en sus emociones es aquel que se empodera de sus sentimientos, simultáneamente sabe comprender y relacionarse eficaz y eficientemente con los sentimientos de los demás. Por tanto, para formar un individuo integralmente, es necesario la educación emocional que se entiende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243).

En este contexto, Sánchez (2011) propone que para brindar una la educación emocional es necesario estructure en tres clases de programas:

- a) Programas preventivos: tareas cognitivas y afectivas de 0-5 años.

- b) Programas de desarrollo personal o educación psicológica: habilidades sociales, habilidades para la vida, comunicación interpersonal, entre otros.
- c) Programas de educación emocional: intervención psicopedagógica en emociones, desde los primeros años de vida y a lo largo de la escolaridad. Según Álvarez González y Bisquerra citado por (Sánchez, 2011, p.84).

Para responder a este tipo de programas de educación emocional que propone Sánchez, los docentes deben tener conocimientos en el área emocional y su aplicación en todos los entornos sociales. Asimismo, es necesario que el escolar desarrolle no solo la parte cognitiva sino también las habilidades emocionales para afrontar de forma consecuente, apropiada y responsablemente los retos y demandas de la vida cotidiana (Álvarez, 2001). En este contexto, se estaría hablando de competencias emocionales entorno a la formación en la escuela.

De todo lo anterior se resume que el desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares se da desde sus dos entornos próximos, la familia y la escuela. La escuela por su parte tiene un papel protagónico, ya que además genera los espacios socializantes para los niños, niñas y adolescentes y en cuyo caso la practicidad de todas estas habilidades.

2.1.6. Modelos de gestión para la convivencia escolar.

La escuela como organización para cumplir su encargo social se ha centrado en la gestión escolar, este es un “proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos” (MEN, 2015, párr.1), la gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión administrativa y financiera, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión directiva. Estas dos últimas se encargan de organizar aspectos relacionados con la convivencia escolar.

De acuerdo con la guía del mejoramiento institucional No.34 del MEN, define estas dos gestiones como:

Gestión de la comunidad. Esta área de gestión, se encarga de la proyección de la escuela hacia la comunidad; también de la participación y la convivencia, la atención escolar a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo el modelo de inclusión educativa, y la prevención de riesgo.

Gestión directiva. Se encamina en el modo como la institución educativa es dirigida. Esta área se fundamenta en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. La gestión directiva está en cabeza de los directivos docentes, los cuales junto al equipo de gestión organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la institución. (MEN, 2008).

La gestión directiva en una institución educativa se encuentra bajo la responsabilidad de individuos (directivos docentes), proyectos y organismos que colaboran para la orientar la escuela para la consecución de los objetivos propuestos, de tal manera que sean viables, pertinentes y relevantes, (MEN 2013). Unos de los procesos que maneja la gestión directiva es el clima escolar, entendido “como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución” (CERE, 1993, p.30). Por tanto, es necesario desarrollar un ambiente sano y agradable que favorezca el progreso, así como el aprendizaje y la convivencia en la escuela.

Al tratar la convivencia en la escuela se hace necesario que esta adopte un modelo para su gestión, ya que según Peña, Ramírez y Sánchez (2015), permite distinguir situaciones que pueden estar dirigidas desde la perspectiva democrática o autocrática, lo cual puede causar efecto en la participación, la toma de decisiones, distribución de actividades, vivencia de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad; Además, explican que un modelo de gestión de la convivencia escolar debe ser claro con relación a sus aportaciones a la prevención, atención y seguimiento de los conflictos que se

desarrollen en las instituciones educativas, debido a que implica las oportunidades para mejorar en la escuela, tanto en la aplicación de un currículo flexible como en la constitución de la institución educativa.

Por consiguiente, se han identificado tres modelos de atención frente a los conflictos de convivencia escolar según Torrego (2006), estos son: el modelo punitivo, el relacional y el integrado. El modelo punitivo, es cuando se aplica una sanción o corrección como medida principal. Para ilustrar, cuando existe un conflicto entre dos o varios escolares o una infracción de las reglas de la escuela, -en este caso según el debido proceso- el docente, el directivo docente o quien corresponda, aplica una corrección para sancionar las conductas (partes, expedientes, expulsiones). El relacional e integrado son dos modelos con el potencial para la resolución del conflicto se fundamenta en la relación, mediante el diálogo directo entre las partes, de tal manera que por iniciativa propia o motivados por otros, tratan de solucionar los problemas que, utilizando el diálogo, dan solución al conflicto. En los dos modelos el afectado o agraviado puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del victimario, que asimismo exime su culpa. El modelo integrado, también intenta resolver el conflicto dando significado al acto privado mediante el cual se puede transformar el acuerdo del modelo relacional puro. Este modelo se legaliza desde una perspectiva de la escuela, de acuerdo con los reglamentos de convivencia, además exige que la escuela cuente con capacidades y estructuras que potencien el diálogo y la resolución de conflictos, tales como: grupos de trabajo para la mediación y estructuras de participación, (Torrego, 2006; Torrego 2010).

Otra clasificación similar presenta, Sullivan como se cita en Martín *et al.* (2003), postula los enfoques: punitivo, de las consecuencias y de los sentimientos, para afrontar el maltrato entre pares haciéndolos extensivos a los demás conflictos que se desarrollan en el convivir de las escuelas. En el punitivo, las medidas se tornan en imponer al agresor una sanción, que puede ser vista como un castigo con el fin de que este no repita su comportamiento. De esta manera, se manda un mensaje al victimario

o victimarios de que no se permitirán esas conductas y que de continuar así lo más oportuno es aumentar el castigo en tal dimensión que podría acabar en la expulsión de la escuela. Esta serie de sanciones no contemplan acciones con la víctima y se fundamenta en la autoridad.

Afirman Martín *et al.* (2003), que el enfoque de las consecuencias se trata igual al modelo anterior, pero se diferencian en que el castigo sea carácter pedagógico sobre el agresor y no meramente punitivo. Este enfoque tiene el objetivo explícito de proteger a la víctima y parar las conductas agresivas a través del temor a las medidas que, según las normas establecidas en la institución deben ser aplicadas al agresor, en este caso, las acciones las ejerce una figura de autoridad tales como: el directivo docente o el consejo de convivencia escolar.

El enfoque de los sentimientos que propone Sullivan, explican Martín *et al.* (2003), tiene como fin primordial no sólo evitar nuevos conflictos, sino volver a humanizar la relación; plantea salvar lo mejor que tiene el agresor como persona mediante la reflexión que lo lleve a concientizarse de sus actos y las consecuencias para la víctima, en consecuencia; desarrollar la empatía entre ellos. Además, tiene el objetivo explícito de sacar lo mejor que hay en la víctima, resaltando sus más valoradas cualidades y características, sin la exigencia de la superación del conflicto a través de habilidades sociales, que es posible que no lo tenga momentáneamente, pero que puede llegar a tenerlas, después de un trabajo pedagógico con el mismo.

En este sentido, es necesario que las instituciones de educación reflexionen sobre sus prácticas sobre el manejo de conflictos y definan cual es el modelo de gestión que más le puede funcionar, de tal manera que presente una propuesta pertinente y adecuada a cada uno de sus contextos. No obstante, en cada país se define una serie de normas que direccionan los modelos gestión de la convivencia de los estudiantes. En Colombia a través de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965, se establecen unas acciones y procedimientos que sirven como directrices públicas para gestionar la convivencia en instituciones tanto públicas como privadas del país, las cuales son un modelo de gestión, por cuanto: 1) se sustenta en los principios de

participación activa, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad (Artículo 5), 2) hace partícipes y da responsabilidades a las entidades estatales, las instituciones educativas, los docentes y directivos docentes, docente orientador, estudiantes y a las familias, como garantes de su cumplimiento y 3) maneja una estructura de conformación a nivel nacional, regional y escolar, 4) propone una ruta de atención integral, que define los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en todos los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario, (MEN, 2013).

La ruta de atención integral de acuerdo con la Ley 1620, tendrá como mínimo cuatro componentes: de promoción, de prevención, de atención y de seguimiento. El componente de promoción establece la calidad del clima escolar y orienta los principios de convivencia que deben tener en cuenta los entes de la comunidad educativa en los diversos espacios de la escuela y los procesos y organismos de participación. Por otro lado, el componente de prevención se ejecuta mediante un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, con el fin de reducir en su comportamiento el impacto de las circunstancias del contexto económico, social, cultural y familiar. También, el componente de atención deberá implementar estrategias que ayuden asistir al niño, niña, adolescente, al padre de familia o al acudiente, o al educador de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando exista un problema relacionado con la violencia, u acoso escolar o de conducta agresiva que viole los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de acuerdo con lo establecido en el protocolo y en el marco de las competencias y responsabilidades de las escuelas y entidades que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar. El componente de seguimiento se fundamenta en la información oportuna que se reporte

al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención asistidos en la escuela (MEN, 2013).

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Convivencia escolar

La convivencia escolar se vincula con la práctica de las relaciones interpersonales, las libertades y los principios de ciudadanía, paz y democracia. El MEN (2013) la define de la siguiente forma:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (p.25)

Por otra parte, Mockus (2002) especifica la convivencia escolar como el ideal de la vida en común entre los individuos que hacen parte de la comunidad educativa iniciando con el anhelo de vivir unidos de forma factible y como se debe, teniendo en cuenta la divergencia de sus procedencias. También, la convivencia escolar se relaciona con edificar y acatar las reglas; tener en cuenta procedimientos de autorregulación social y sistemas que vigilen la ejecución; respetar la diversidad; aprender a festejar, cumplir y arreglar acuerdos, y edificar relaciones interpersonales de confianza en la comunidad educativa.

Rivera, Torres y Hernández (2107), explican la convivencia escolar como una edificación grupal y dinámica, debido a que es el resultado de las interacciones de todos los entes de la comunidad educativa, esta cambia de acuerdo con las transformaciones que experimentan dichas interrelaciones al transcurrir el tiempo. De esta manera es responsabilidad de todos generar ambientes agradables para convivir. Asimismo, Tomasini *et al.* (2012) afirman que la convivencia escolar es un aspecto de la institución educativa dirigida a la prevención o implementación de medidas y acciones

para gestionar las interacciones sociales. Cuyo fin es mantener un clima armonioso, capaz de buscar el bien común.

La convivencia escolar, se puede entender entonces, como el proceso de interrelacionarse diariamente en la comunidad educativa, indistintamente, de la raza, cultura, diversidad y estrato social, en correspondencia a una serie de normas que delimitan los comportamientos de los escolares, en cuanto al respeto por ellos mismos y los demás, los derechos y deberes, principios éticos y morales, ciudadanos, de justicia, y construcción para la paz.

2.2.2. Inteligencia emocional

Para los estudiosos de las conductas humanas, el concepto de inteligencia emocional, se origina inicialmente del proceso de investigación de Gardner (1995), quien propuso la teoría de las inteligencias múltiples, para explicar que los seres humanos tienen diferentes habilidades mentales para procesar información y resolver problemas. Por tanto, la inteligencia no se mide desde una sola óptica, por ejemplo, desde la capacidad de resolver problemas matemáticos, ni tampoco una persona de por sí tiene una sola una inteligencia, debido a que las habilidades del hombre son independientes entre sí.

Entonces, de acuerdo con Gardner (1995) ser inteligente es la capacidad que tiene el ser humano de tomar información del medio a través de los sentidos o conocimientos previos y transformarlos para crear nuevos conocimientos que tengan utilidad para crear, imaginar, realizar las actividades diarias, desarrollando todo tipo de habilidades. Además, considera que una competencia intelectual del ser humano debe controlar un grupo de habilidades, como una facultad de la mente, para permitir al individuo, resolver problemas o las dificultades que se le presenten, de tal manera que sea creativo no solo en la gestión de soluciones, sino en recrear o encontrar problemas. La inteligencia interpersonal es una de las habilidades analizada por Gardner, la cual dividió a su vez en cuatro facultades distintas, el liderazgo, la aptitud de establecer

relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad para el análisis social. Este concepto se relaciona con los estudios que posteriormente publica Daniel Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional.

Goleman (1995), apoyado en los trabajos de Gardner y Salovey, consideraba que: “la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos para una buena y creativa adaptación social” (p.55). igualmente, Goleman afirmó que la inteligencia emocional son esas otras características, como la capacidad de motivación a sí mismo, de persistir a pesar de los fracasos, de regular los impulsos, de recibir las recompensas, de controlar los estados de ánimo, impedir que la aflicción intervenga con la habilidad racional y la aptitud de empatizar y confiar en los demás. La inteligencia emocional, entonces, se expresa a través de habilidades y aptitudes que el individuo utiliza cuando interactúa con las demás personas de manera asertiva.

2.2.3. Resolución de conflictos.

Antes de abordar el concepto de resolución de conflictos, es necesario comprender que es el conflicto en sí mismo. Desde el punto de vista del Decreto 1965 de 2013 se entiende como una “situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas” (Artículo 39). En este mismo sentido, Vinyamata (2001) concibe el conflicto como una pugna, contradicción, oposición aparente, diferencias de intereses, puntos de vista o actitudes adversas entre dos o más partes. Por tanto, es natural que el conflicto exista cuando dos o más personas interrelacionan.

Torrego (2000), considera que los conflictos se enlazan con la satisfacción de las necesidades y se relacionan con el estrés, el miedo y con el desarrollo de la actitud que puede llevar o no hacia un comportamiento agresivo y violento. Asegura que son circunstancias en donde se expresan diferencias o desacuerdos por necesidades, deseos o valores particulares que se perciben como contrarias. Desde esta idea, considera que,

en la resolución de conflictos el manejo de las emociones y los sentimientos entra a ser un aspecto importante y de este factor depende que la relación interpersonal entre las partes se haga más fuerte o se deteriore. Por tanto, se puede definir el término de resolución de conflictos como la capacidad de negociar para resolver un asunto. La resolución involucra entonces la búsqueda de soluciones por diferentes métodos y estrategias, para llegar a un punto de equilibrio en el cual nadie gane o pierda, por eso la resolución de conflictos adecuadamente implica la oportunidad de crecer o mejorar como, persona, institución u organización (De Sousa 2012).

Binaburo y Muñoz (2007) expresan que el termino de resolución de conflictos, cabe entenderlo en su sentido más amplio:

como sinónimo de conflictología. La conflictología es una disciplina que por su carácter abierto, interdisciplinario y pluridisciplinario le lleva a incorporar cualquier fuente de conocimiento, tales como la filosofía, las ciencias sociales, la medicina o la matemática... que se centra en el conocimiento e intervención práctica en el conflicto, abarcando todas las corrientes, tendencias, técnicas, estrategias pacíficas y no violentas que contribuyan a ayudar a resolver los conflictos (p.256).

2.2.4. Gestión de la convivencia.

Las instituciones educativas en algunos casos abordan las situaciones que afectan la convivencia en forma artesanal, tal que la toma y ejecución de las decisiones se caracterizan por la improvisación, intuición y personalización, Tomasini *et al.* (2012), por tanto, en el ámbito escolar la gestión cobra relevancia. De manera precisa, el diccionario de la Real Academia Española indica que *gestión*, o acción de gestionar, es llevar a cabo un proyecto o manejar una situación problema o asumir la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo.

El concepto de gestión se puede definir desde varias perspectivas. En particular, la que está centrada en la interacción de los integrantes de una organización, en donde cada persona se conduce de acuerdo a su rol o representación mental del contexto Casassus (2000); esta es aplicable a la convivencia en una institución educativa; entendiéndose la *convivencia* como la acción de vivir en compañía de otros (MEN 2013; Mockus 2002). Entonces, la gestión implica el establecimiento de objetivos, métodos y conductas en función de los entes involucrados quién hace qué y cómo lo hará (Tomasini *et al.*, 2012) que, en el ámbito escolar funciona para determinar las estrategias, procedimientos y acciones para direccionar la convivencia escolar.

Vega (2015) define la *gestión de la convivencia* como:

un proceso organizado que pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre si y conduce a resultados definidos por los actores educativos, permitiendo que la Institución Educativa fortalezca las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa frente a los problemas que se detectan en la cotidianidad que afecta a la convivencia escolar (p.19).

Para Tomasini *et al.* (2012), la gestión de la convivencia comprende la gestión de la comunicación y las relaciones interpersonales dirigidas al bienestar personal y de grupo, asimismo de la atención a los conflictos. En una institución educativa es esencial la prevención, seguimiento y atención de los conflictos para alcanzar una sana convivencia y un ambiente adecuado para el aprendizaje.

2.3. Bases investigativas

2.3.1. Antecedentes históricos

A partir de la expedición de la Ley 1620 de 2013 las instituciones educativas del país adquieren unas orientaciones para trabajar convivencia escolar, que establecían nuevos términos relacionados con las redes sociales, el manejo de la internet y la globalización, en donde por primera vez se definen los términos conflicto, bullying, cyberbullying entre otros. Para dar efectividad, viabilidad y funcionalidad a esta Ley fue necesario la realización de una serie de guías pedagógicas creadas por un equipo

conformado por el MEN, las secretarías de educación, universidad de Los Andes y comunidad educativa en general, en la cual estudiantes, padres de familia, docentes, docentes orientadores y directivos docentes encontraron ideas, recomendaciones y ejemplos que valieron de inspiración para transformar la escuela en el espacio que sueñan (MEN, 2013).

En otras palabras, las instituciones educativas del país no contaban con una herramienta pedagógica para la elaboración del manual de convivencia, desarrollo de la ruta de atención de conflicto y prevención de situaciones tipo I, II, III¹, además se estableció el acompañamiento de instituciones gubernamentales como policía de menores, comisarías de familia, ICBF, entre otras en la atención a la violencia escolar.

Las secretarías de Educación Departamentales y Municipales, hacen el seguimiento y control de la apropiación de la Ley 1620 tanto en las instituciones educativas públicas como privadas. Por su parte, el MEN, crea los mecanismos para la apropiación de la Ley y así disminuir la violencia en las comunidades educativas, indistintamente de las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas. En este contexto, la Alcaldía de Montería a través de la Secretaría de Educación de Municipal desde el año 2013, para dar cumplimiento a la Ley 1620, implementó mecanismos de intervención como son: la firma de los pactos de convivencia en las instituciones educativas oficiales, la creación del Comité Municipal de Convivencia escolar (conformado principalmente por instituciones gubernamentales y educativas públicas y privadas de la región) y otras

1 Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente.

actividades con el acompañamiento del Convenio Andrés Bello y Visión Mundial (SEM, 2019).

Asimismo, el Plan de Desarrollo Municipal 2016 - 2019 “MONTERIA ADELANTE” apunta al cumplimiento de la Ley 1620 dentro del eje estratégico Educación con los siguientes programas: 1) Los Ambientes escolares para la paz y la ciudadanía. 2) Ciudadanía y paz; estos a su vez permiten evidenciar la inclusión en el PEI de la Ley de Convivencia Escolar en los Establecimientos Educativos, como una apuesta pedagógica que contribuye a promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños niñas y jóvenes del municipio de Montería, y que desde el 2014 al 2019 se vienen atendiendo en promedio 60 instituciones de carácter público, en donde también se ha implementado el programa de manejo y resolución de conflictos para la sana convivencia.

Por otra parte, desde el año 2014, las facultades de Comunicación Social-Periodismo y Psicología de la UPB, en el contexto de la proyección social institucional y del proceso de fortalecimiento de la investigación interdisciplinaria, desarrollaron el programa “conviviendo en las instituciones educativas oficiales de Montería” encaminado para impulsar la sana convivencia en la comunidad educativa; propone además, desde la estructuración de las dos disciplinas, el estudio, análisis y comprensión de la realidad social en las cuales se sumergen los entes escolares referente a la convivencia pacífica, para desarrollar habilidades sociales que beneficien su reforzamiento y fundamentación (Lambertino, Garcés y Malluk ,2019).

En consecuencia, durante el año 2014 se realizó el lanzamiento de la iniciativa en las instituciones educativas Camilo Torres sede Paz del Norte e INEM Sede Nuevo Bosque para el cual se diseñaron cuatro módulos dirigidos a estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad del entorno; asimismo se organizó el trabajo según el sistema modular y la ejecución de talleres dirigidos a niños, niñas y docentes en estas instituciones. En el año 2015 se anexaron la institución educativa José María Córdoba,

sede Camilo Lamadrid (jornada de la tarde) y la institución educativa Camilo Torres, sede Mocarí, y sede Sinú de la ciudad de Montería, que, a través de cartillas como mediación para la Educomunicación, mejoraban la convivencia escolar en dichas instituciones. Entre sus resultados se destacan:

- a) Caracterización de la convivencia escolar: se encontró que son muy recurrentes las agresiones físicas, amenazas, poner apodos, insultar a otros de manera directa o a través de las redes sociales.
- b) Estado actual de la comunicación en la institución educativa: los medios que utiliza la población educativa son el correo electrónico y los volantes para la divulgación de mensajes.
- c) Formulación de acciones para la estrategia socioeducativa: las acciones se diseñaron teniendo en cuenta la caracterización de la convivencia escolar, las respuestas de los
- d) Creación de un producto comunicacional: se diseñó la cartilla Convivir Sanamente, con la cual se reforzaron las distintas temáticas que se desarrollaron en la estrategia socioeducativa para promover la sana convivencia. (Delgado y Malluk, 2019, p. 68-69)

En 2018 se efectuó el lanzamiento del Programa en la institución educativa la Inmaculada, Con el musical “Conviviendo llegó a la escuela” y la puesta en escena “Amador y sus habilidades sociales e interpersonales”, el cual buscaba sensibilizar a los escolares sobre la importancia de las habilidades sociales como la empatía, la comunicación/escucha, la validación emocional, el asertividad, el respeto y el autocontrol; temas fundamentales para fomentar la sana convivencia en la escuela (AFACON, 2018).

2.3.2. Antecedentes investigativos

La convivencia y resolución de los conflictos, es un tema que ha tomado gran relevancia en los últimos años dentro del ámbito escolar, por los efectos e implicaciones que trae para la formación del ser humano. Por ello sus problemas se ha abordado dentro del campo investigativo, buscando diferentes soluciones y acciones que beneficien a la sociedad y generen nuevos conocimientos.

En este sentido, a continuación, se presenta una serie de antecedentes que sirven de referencia para el desarrollo de este estudio, interesado en establecer un modelo de gestión para la resolución de conflictos basado en la inteligencia emocional para instituciones públicas de Montería. Los antecedentes fueron seleccionados de

repositorios de instituciones de educación superior de Chile, Colombia, Perú, México y España, investigaciones complementadas con artículos de revistas científicas. En total se exponen veintidós antecedentes relacionados con modelos de gestión de convivencia, resolución de conflictos, convivencia escolar, violencia escolar y el manejo de la inteligencia emocional.

- **Antecedentes internacionales**

Como se puede observar en la siguiente tabla se plasma el resumen de varios de los estudios realizados, sobre intereses similares al planteado en la tesis. cabe destacar que se hallaron investigaciones relacionadas con Modelo de gestión de la convivencia, gestión de la convivencia y proceso de convivencia a nivel de las instituciones educativas o centros.

Tabla 3. Antecedentes internacionales

Título/Autor/Año	Origen	Objetivo	Metodología
<i>La Discriminación Invisible. Identificar El Bullying Étnicocultural En Adolescentes Y Prevenirlo Mediante El Modelo Educativo De Convivencia Intercultural (MECI)</i> Rodríguez (2019)	España	Mostrar las evidencias científicas acumuladas tras varios trabajos de investigación en relación al estudio de la discriminación étnicocultural entre iguales intencional, reiterada y bajo un desequilibrio de poder: el bullying étnicocultural.	No precisa
<i>Modelo De Gestión De La Convivencia Escolar Para Incrementar La Convivencia Democrática Y Cultura De Paz En Estudiantes De La Institución Educativa Bella Unión Jesús María Saucedo (2015)</i>	Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” De Peru	Diseñar y Aplicar un modelo de gestión de la convivencia escolar para los estudiantes de la Institución Educativa Bella Unión: Jesús María de Toldopata	descriptivo, explicativo, aplicativo - REVISION DOCUMENTAL - TRANSVERSAL
<i>Competencias Emocionales Y Resolución De Conflictos Interpersonales En El Aula</i>	Universidad Autónoma De Barcelona	Estudio 1. Averiguar los motivos que determinan que un niño sea aceptado o rechazado en el grupo aula. Estudio 2. 1. Analizar las competencias emocionales que el profesor desarrolla en el alumno en el	Enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). Utilizamos como instrumentos de recogida de los datos: sociogramas, entrevistas y dos test estandarizados: uno de

<i>De Souza (2012)</i>		momento del conflicto. 2. Analizar las estrategias para la prevención y resolución de los conflictos interpersonales del alumnado usadas por los profesores. 3. Averiguar las competencias emocionales del profesor	ellos de estilos educativos (Magaz y Garcia, 1998) y el otro test de competencias emocionales (Bar-On, 1997).
<i>Gestión De La Convivencia Escolar Y El Rendimiento Académico En Los Estudiantes Del Quinto Grado De Educación Primaria De La Institución Educativa N° 16001 "Ramón Castilla Y Marquesado"</i> Vega Torres, Aurea Elizabeth (2014)	Universidad Nacional De Cajamarca - Perú	Determinar la relación entre el nivel de la gestión de la convivencia escolar en los profesores y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 16001 "Ramón Castilla y Marquesado"- Jaén	La investigación por su profundidad es de tipo descriptiva correlacional y su diseño transversal
<i>Estudio Exploratorio Sobre Gestión De Convivencia En Centros Con Buenas Prácticas</i> Sara Conde Vélez Y José Antonio Ávila Fernández (2014)	Universidad De Huelva España	El objetivo de este estudio es la descripción de factores que inciden en la mejora de la convivencia escolar realizando un estudio exploratorio sobre centros de convivencia escolar con buenas prácticas en Andalucía	Análisis de Correspondencia Múltiple
<i>Estado De La Convivencia Escolar, Conflictividad Y Su Forma De Abordarla En Establecimientos Educativos De Alta Vulnerabilidad Social De La Provincia De Concepción, Chile</i> Garretón (2014)	Universidad De Córdoba- España	Describir el estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y de formas de abordarla, en centros educativos de alto riesgo social, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesores.	
<i>Convivencia Escolar: Una Revisión Del Concepto</i> Cecilia Fierro-Evans Patricia Carbajal-Padilla 2019	Universidad Iberoamericana León, México	Revisión del concepto de convivencia escolar con vistas a apoyar su clarificación y, por tanto, contribuir al desarrollo de un lenguaje común en la región latinoamericana	Revisión Documental
<i>Mejora De La Convivencia Escolar. La Realidad Nacional E Internacional En Los Inicios Del Siglo Xxi</i> Bengoa, J. (2015)	UNAM	Intervenir en los problemas de convivencia que surgen en el contexto educativo específicamente en el nivel secundaria, aunque puede ser de utilidad en otros niveles.	Revisión Documental

Fuente: Elaboración propia adaptado de diferentes bases de datos.

El estudio "La discriminación invisible. Identificar el bullying étnicocultural en adolescentes y prevenirlo mediante el modelo educativo de convivencia intercultural (MECI)" realizado por Rodríguez (2019), tuvo como objetivo, mostrar las evidencias

científicas acumuladas tras varios trabajos de investigación en relación al estudio de la discriminación étnicocultural entre iguales intencional, reiterada y bajo un desequilibrio de poder: el bullying étnicocultural, describe en sus hallazgos, los principios y ejes del modelo educativo de convivencia intercultural (MECI), para su desarrollo en escuelas pluriculturales. Se plantean líneas de investigación futuras sobre el bullying étnicocultural para mejorar la efectividad de las medidas educativas preventivas y paliativas.

También la investigación “Modelo de gestión de la convivencia escolar para incrementar la convivencia democrática y cultura de paz en estudiantes de la institución educativa Bella Unión Jesús María”, de Saucedo (2015), tuvo como fin diseñar y aplicar un modelo de gestión de la convivencia, para mejorar la convivencia democrática y la cultura para la paz. El instrumento fue estructurado por una encuesta compuesta por un conjunto de preguntas, fundamentada con elementos de la escala Likert; la muestra estuvo representada por 30 estudiantes; asimismo, el diseño usado fue el de Pre test y Pos Test solamente con un grupo. El modelo de gestión de la convivencia escolar, empleado en los escolares, se transformó en el instrumento principal de la gestión educativa en la institución debido a que mediante el empleo de los cuatro programas desarrollados posibilitó mejorar la convivencia democrática y cultura de paz.

Por otro lado, Vega (2014) en su estudio “Gestión de la convivencia escolar y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 16001 "Ramón Castilla y Marquesado” en Cajamarca Perú”, propuso determinar la relación entre el nivel de la gestión de la convivencia escolar en los profesores y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria. La investigación por su profundidad fue de tipo descriptiva correlacional y su diseño transversal, el muestreo de la investigación estuvo conformado por 4 maestros y 126 alumnos de grado quinto. Para la recolección de datos se utilizó la técnica encuesta y como instrumento el cuestionario; se validó

mediante el juicio de expertos y se empleó la prueba piloto para el análisis de la confiabilidad obteniendo un Alpha de Cronbach igual a 0,929. El análisis de los resultados obtenidos se aplicó en base a un procedimiento estadístico descriptivo e inferencial mediante el programa estadístico SPSS V. 21. Concluyeron que hay una correlación negativa muy baja entre el nivel de gestión de la convivencia escolar en los docentes y el rendimiento académico de los escolares del grado quinto.

Asimismo, Conde y Ávila (2014), realizaron una investigación tipo exploratorio sobre “Gestión de convivencia en centros con buenas prácticas”, cuyo objetivo fue la descripción de factores que influyen en la optimización de la convivencia escolar, esta investigación se realizó en centros de convivencia escolar con buenas prácticas en Andalucía mediante el análisis de correspondencia múltiple; para esto participaron los integrantes de la comisión de convivencia de 46 centros educativos que pertenecen a la red «Escuela: Espacio de Paz». Para recolectar la información se crearon cinco escalas ad hoc. Entre las conclusiones centrales de esta investigación, es que la disminución de situaciones problemáticas de convivencia en los centros está relacionada con altos valores en la gestión de normas para la prevención, más que todo para el nivel de primaria o secundaria. Entre los factores que influyen a mejorar la convivencia se encuentran: a) Factor 1. Gestión del aula de convivencia y acciones de educación en el conflicto; b) Factor 2. Escasos efectos del plan de convivencia e inexistencia o escasa gestión del aula de convivencia y de acciones de educación en el conflicto y c) Factor 3. Efectos del plan de convivencia y medidas de acciones preventivas.

En cuanto a la convivencia escolar, Garretón (2014), en su estudio “Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile” este estudio profundizó en la realidad diaria de ocho instituciones educativas de administración municipal. Según el criterio de los estudiantes, docentes y padres de las familias en la recolección de los datos, muestran que las tres instituciones estudiadas

estiman de forma positiva la convivencia escolar, en donde se valora que las interacciones que se dan entre los estudiantes, docentes y padres de familia son buenas; de esta manera se cumple el objetivo: “describir el estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y de formas de abordarla, en centros educativos de alto riesgo social, desde la perspectiva de estudiantes, familias y profesores”.

También Bengoa (2015), publica un documento científico sobre la “Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI”, el cual tuvo como objetivo inferir en los problemas de convivencia que se originan en el contexto educativo especialmente en el nivel secundaria, aunque es de ayuda la revisión en otros niveles de educación para el estudio de la convivencia escolar en México y otros países, este documento, inserta la aportación de investigaciones que estudian temáticas de atención hoy en día, tales como: el modelo desvalorizado del profesor, el currículum educativo que se enmarca en los contenidos y tecnologías apartándose de las relaciones y valores humanos, faltante en contenidos formativos para el docente, diagnóstico de los problemas de convivencia más recurrentes, el declive de las políticas educativas y las consecuencias de las transformaciones macrosociales en la convivencia escolar.

Por otro lado, Fierro y Carbajal (2019) como resultado de su investigación la “Convivencia Escolar: Una revisión del concepto”, expone la revisión del concepto de convivencia escolar con el fin de aportar a su clarificación de tal manera colaborar en el progreso de un lenguaje colectivo en el contexto de Latinoamérica; Para lo anterior se realiza un documento dirigido a reconocer los enfoques teóricos centrales en la literatura respecto a la convivencia; luego, se estudian cuatro investigaciones enfocadas a estructurar las perspectivas predominantes de la convivencia escolar. El resultado sugiere un concepto de convivencia desde el punto de vista de justicia social ajustada a la educación operacionalizadas en tres aspectos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo - administrativo y socio-comunitario. Este concepto comprensivo de la convivencia escolar podría ayudar a realizar

investigaciones para el futuro, propuestas educativas y evaluaciones de convivencia escolar que presenten una solución a la violencia y a la insistente exclusión social que existe en la región latinoamericana.

Asimismo, De Souza (2012) investigó sobre las “Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula”, para lo cual se establecieron objetivos según el estudio, así: ESTUDIO 1; investigar los motivos que establecen que un escolar sea aceptado o rechazado en el grupo aula. El ESTUDIO 2, tenía tres objetivos el primero; estudiar las competencias emocionales que el docente desarrolla en el estudiante en la situación de conflicto. Segundo, estudiar las estrategias preventivas y resolución de los conflictos interpersonales del estudiante utilizadas por los docentes y, el último, investigar las competencias emocionales del docente. Para lo cual se utilizó un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo); dentro de los instrumentos de recolección de la información se encuentra: sociogramas, entrevistas y dos test estandarizados: el primero de estilo educativo (Magaz y Garcia, 1998) y el otro test de competencias emocionales (Bar-On, 1997), que en la búsqueda de resultados de correspondencia múltiple afloró lo siguiente: para el ESTUDIO 1: En relación a los motivos de rechazos, la mayoría de las respuestas consideran los conflictos tanto físicos como verbales, entre estos están: agresión verbal o física, molestia y culpa. El 27,5 % de los estudiantes respondió a las preguntas rechazando a los compañeros que presentan una personalidad antisocial, imputándoles un comportamiento agresivo o que son malas personas. Los valores morales negativos reflejan un 27,5% de las respuestas. Precisamente se relaciona con la falta de civismo (molestias, tonterías, dificulta el trabajo de los compañeros, etc.). ESTUDIO 2. Se averiguo que la mayoría de los docentes se involucra en casos de conflictos físico y verbal entre los estudiantes, estos orientan el dialogo entre los estudiantes, inclusive motivando al estudiante para la reflexión. Por otra parte, consolida la solución del problema; por ende, impide la utilización de herramientas para que los estudiantes resuelvan por si solos el conflicto; la sanción disciplinaria es utilizada por una parte del cuerpo docente como instrumento

para dar solución al conflicto. En cuanto a las competencias emocionales trabajadas por una parte de los docentes se vislumbra poca comprensión emocional y expresión emocional.

- **Antecedentes nacionales**

En la siguiente tabla, se puede observar varios de los estudios realizados a nivel nacional, en cuanto a la gestión de convivencia, resolución de conflictos, convivencia escolar, violencia escolar y el manejo de la inteligencia emocional en las escuelas, los cuales se describen a continuación.

Tabla 4. Antecedentes nacionales

TITULO/AUTOR/FECHA	ORIGEN	OBJETIVO	METODOLOGIA
<i>Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela</i> Andrés Roberto Cardona, Víctor Hugo Montoya Páez (2018)	Universidad Pontificia Bolivariana - Medellín	comprensión de las representaciones sociales sobre conflicto en docentes, directivos docentes y estudiantes de la media académica en las Instituciones educativas Joaquín Vallejo Arbeláez y El Salvador de la ciudad de Medellín	cualitativo hermenéutico, se recurrió a datos cuantitativos con el fin de tener claridad sobre el estado del objeto de investigación.
<i>Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013</i> Bolaños Malaver, Luz Dary roa Yepes, Marisol	Universidad Pontificia Bolivariana - Bogotá	analizar el desarrollo de su convivencia escolar desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013, para determinar cuáles son implicaciones que tendría esta política, en el fomento de una cultura para la convivencia en los colegios de la ciudad de Bogotá	ESTUDIO DE CASOS
<i>Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica</i> Angulo (2018)	Universidad Pontificia Bolivariana - Bogotá	Analizar las ideas y potencialidades de la Justicia Restaurativa (JR) en el Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto (ITIP), ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito, distrito Bogotá	La investigación se realizó bajo el método cualitativo, con un enfoque hermenéutico de nivel exploratorio-descriptivo
<i>Educación para el manejo constructivo de conflictos capacidades y competencias ciudadanas en la escuela.</i> Jiménez rodríguez, Liliana González Nino, Elizabeth Martínez, Jenny Maricela (2015)	Universidad Pontificia Bolivariana - Bogotá	Comparar y analizar las propuestas que plantean el Ministerio de Educación Nacional respecto a las competencias ciudadanas y la Secretaría de Educación de Bogotá orientada hacia las capacidades ciudadanas en torno a la formación para el manejo constructivo de conflictos en la escuela	Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de tipo cualitativo Y análisis documental

<p><i>Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. la Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín</i> Díaz Gómez, Astrid lorena – Gutiérrez restrepo, paula Andrea (2018)</p>	<p>Universidad Pontificia Bolivariana-Medellín</p>	<p>Determinar la influencia de una estrategia de educación emocional sobre tres dimensiones de Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión y Regulación), y tres dimensiones de las Competencias Ciudadanas (Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad e Identidad), de estudiantes de grado sexto</p>	<p>Se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS24). Se trató de una investigación con enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, mediciones pre-test y post-test y grupo control</p>
<p><i>Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional</i> Nancy Milena Camacho Bonilla, Jenny Constanza Ordoñez León, María Helena Roncancio Ariza y Patricia Vaca</p>	<p>Universidad De La Sabana. Colombia</p>	<p>explorar la relación existente entre la inteligencia emocional de los estudiantes de segundo grado de una institución educativa distrital (IED) y la convivencia en la escuela</p>	<p>Se realizó un estudio cualitativo hermenéutico interpretativo por medio de entrevistas semiestructuradas</p>
<p><i>La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias</i> Bárbara Yadira García Sánchez Javier Guerrero Barón Blanca Inés Ortiz Molina</p>	<p>Universidad Distrital Francisco José De Caldas</p>	<p>estudiar la Violencia escolar en Bogotá a partir de la identificación y caracterización de sus principales manifestaciones en la familia, la escuela y el barrio desde la visión de los maestros, los Jóvenes escolarizados y los padres y madres de familia, para establecer su incidencia en instituciones públicas de Bogotá en los últimos cinco años</p>	<p>modelo cualitativo - El diseño metodológico de los Nucleos de Educación Social se aplica combinando métodos IAP en un proceso de investigación por etapas</p>
<p><i>Los maestros ante la violencia escolar</i> Bárbara Yadira García Sánchez Javier Guerrero Barón Blanca Inés Ortiz Molina</p>	<p>Universidad Distrital Francisco José De Caldas</p>	<p>Estudiar la Violencia escolar en Bogotá a partir de la identificación y caracterización de sus principales manifestaciones en la familia, la escuela y el barrio desde la visión de los maestros, los Jóvenes escolarizados y los padres y madres de familia, para establecer su incidencia en instituciones públicas de Bogotá en los últimos cinco años.</p>	<p>modelo cualitativo - El diseño metodológico de los Nucleos de Educación Social se aplica combinando métodos IAP en un proceso de investigación por etapas</p>
<p><i>Inteligencia emocional y violencia escolar.</i> Castro Bermúdez, c. (2014).</p>	<p>Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.</p>	<p>Identificar y analizar el estado actual de la Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar de los estudiantes de ciclo tres (quinto, sexto y séptimo), en la IED Altamira Sur Oriental, con el fin de profundizar el conocimiento sobre estos aspectos en un contexto particular, para el desarrollo de programas de prevención, enfocados en el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional, aportando al mejoramiento de la calidad educativa desde un carácter humanístico y solidario.</p>	<p>El tipo de investigación es descriptiva, El método es empírico-analítico</p>

<i>Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el colegio CEDID san pablo de bosa. Lombana (2016)</i>	Universidad Libre- Bogotá	Busca indagar y proponer un modelo de gestión educativa que impacte la convivencia escolar en el colegio CEDID San Pablo de Bosa, a través de una propuesta para ser aplicada en estudiantes.	Investigación Acción
<i>Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá Rafael Enrique Buitrago bonilla (2012)</i>	Universidad De Granada España	Mostrar la situación actual de diferentes instituciones educativas desde la óptica del profesorado, y analizar el coeficiente emocional de los niños de los grados cuarto y quinto de primaria del contexto público rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia), con la finalidad de profundizar en su realidad específica	Estudio Empírico

Fuente: Elaboración propia de búsquedas en internet.

En cuanto a la convivencia escolar, se tienen los siguientes antecedentes: Bolaños y Roa (2015) en su estudio “Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la Ley 1620 de 2013”, cuyo objetivo era, investigar el desarrollo de la convivencia escolar desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013 , para identificar las consecuencias que tendría, en la promoción de una cultura para la convivencia en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, a través de estudio de casos, en dos colegios de esta capital, el Colegio Nueva Alianza Integral, institución del sector privado y el IED Manuelita Sáenz, institución del sector público. Este trabajo se concluye que las políticas públicas en educación están manifestadas de forma común, para los autores es recomendable la contextualización para su implementación en cada ambiente escolar, considerando las necesidades e intereses individuales. Asimismo, en la ejecución de los proyectos contestar no solamente a la pertinencia, sino a la transversalidad para garantizar la inclusión de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, Angulo (2018), en su investigación “Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica” analizó las ideas y potencialidades de la Justicia Restaurativa en el Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto, ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito, distrito Bogotá, teniendo como

antecedente que la institución educativa (IE) lleva dos años de implementación del enfoque que se ha institucionalizado en el Manual de Convivencia. El estudio se hizo fundamentado en el método cualitativo, con un enfoque hermenéutico de nivel exploratorio-descriptivo, dado que se trata de un fenómeno poco estudiado en las instituciones educativas. Para tal fin se emplearon como técnicas de indagación la entrevista semiestructurada aplicada a representantes de la comunidad educativa, el grupo focal, aplicado a expertos y el análisis documental utilizado para la revisión del manual de convivencia. Este proceso permitió la integración de actores directos de la comunidad educativa como padres de familia, estudiantes de los grados terceros, cuarto, quinto, noveno, décimo y once, además de los docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes, los cuales a través de sus experiencias, ideas y puntos de vista dieron respuesta a cuestionamientos relacionados con el objeto del estudio. A partir de los hallazgos se dio respuesta a los objetivos relacionados con las ideas y fundamentos de la Justicia Restaurativa que están presentes en la comunidad educativa, la forma en que se incluye este enfoque en el Manual de Convivencia, las situaciones en que se aplica al interior de la institución educativa y las estrategias y recomendaciones para potenciar su desarrollo. Se pudo concluir que este enfoque abre oportunidades muy importantes para enriquecer la convivencia escolar, amplía la educación para la paz y requiere que las instituciones educativas lo tengan en cuenta y lo profundicen para hallar otras alternativas tanto en el abordaje de conflictos como en los procesos disciplinarios que se desarrollan a partir de la aplicación de las normas de convivencia.

En cuanto a la inteligencia emocional o manejo de emociones y su implicación en la convivencia escolar se tienen los siguientes antecedentes: Camacho, Ordoñez y Vaca (2017), en su estudio “Convivencia escolar y cotidianidad: Una mirada desde la inteligencia emocional” cuyo objetivo es investigar la relación que existe entre la inteligencia emocional de los escolares de grado segundo y la convivencia en un colegio distrital, se utilizó una metodología cualitativa hermenéutica interpretativa a

través de entrevistas semiestructuradas y 15 sesiones de observación participante que incluyo a 5 profesores, 15 padres de familia y 15 estudiantes. Los datos recogidos fueron analizados y triangulados desde los fundamentos de la teoría propuesta por Strauss y Corbin (2002). Los resultados se muestran desde tres categorías de análisis: 1) expresión de las emociones: familia versus escuela; 2) rol del adulto: ¿mediar o solucionar el conflicto? y 3) la convivencia en la escuela: una oportunidad para construir solidaridad. Estas explican la implicación de la inteligencia emocional en la convivencia escolar. Se concluye en esta investigación ayuda avanzar en el entendimiento e importancia de potenciar las destrezas emocionales de los alumnos en pro de los procedimientos de interacción en las instituciones educativas y la familia; por consiguiente, se pretende que provea principios para direccionar la estructura de propuestas educativas que requieran sentido pedagógico la alfabetización emocional.

El estudio “Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín” realizado por Díaz y Gutiérrez (2018), tuvo el objetivo de establecer la implicación de una estrategia de educación emocional sobre tres dimensiones de competencias emocionales (Percepción, Comprensión y Regulación), y tres dimensiones de las competencias ciudadanas (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad e identidad), en los estudiantes de grado sexto. Se aplicó el Trait Meta- Mood Scale (TMMS24) y una prueba de competencias ciudadanas a 156 estudiantes en dos instituciones públicas de Medellín. Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, mediciones pre-test y post-test y grupo control. De esta forma se comparó las diferencias entre los puntajes pre y post-test de las competencias emocionales y competencias ciudadanas. Dentro de los resultados el grupo control y experimental mostraron distintos promedios en las tres dimensiones de competencias emocionales y competencias ciudadanas, pero no son importantes; en otras palabras, la estrategia “Educar las emociones” no generó transformaciones significativas en los estudiantes. Los autores concluyen que a pesar

que la diferencia no fue importante estadísticamente, se presentaron transformaciones en las dos competencias, mostrando mejores porcentajes el grupo experimental que el control, se puede afirmar a través del estudio que la educación emocional es una estrategia que fortalece las habilidades para la vida.

Por otra parte, Castro (2014), en su estudio “Inteligencia Emocional y violencia escolar” el cual tenía como objetivo “Identificar y analizar el estado actual de la inteligencia emocional y la violencia escolar de los estudiantes de ciclo tres (quinto, sexto y séptimo), en la IED Altamira Sur Oriental”. Esta investigación fue de tipo descriptiva, de enfoque cualitativo, se contó con una muestra de 249 alumnos; en esta se utilizó entre las técnicas de recolección de los datos: Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013 (Secretaría de Educación Distrital) y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A. el resultado de esta investigación muestran que el factor de regulación emocional en los estudiantes debe ir en aumento, ya que, está por debajo del valor esperado. Asimismo, existe en la institución educativa violencia escolar, siendo más frecuente la agresión verbal, observándose más en los hombres tanto en el rol de víctimas como victimarios. Se propuso una estrategia pedagógica basada en talleres, focalizadas en el refuerzo de la inteligencia emocional, como elemento de prevención de la violencia escolar.

Buitrago (2012) en su investigación “Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá” evidenció la situación actual de diversas instituciones públicas desde la perspectiva de los docentes, además se analizó el coeficiente emocional de los escolares de cuarto y quinto grado de primaria en los contextos rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia), para este estudio participaron 434 docentes y 1451 alumnos de educación básica primaria repartidos en 3 municipios del departamento de Boyacá, el muestreo fue aleatorio por conglomerado, cada

conglomerado representa a una institución educativa de carácter rural o urbano. El tipo de estudio fue empírico con el fin de indagar en su realidad particular, dentro de sus hallazgos se encontraron varios resultados entre ellos: 1) Aplicación de la emoción para el desarrollo integral. 2) comparación de instituciones urbanas y rurales en cuanto competencias docentes, currículo, artística, inclusión de la música. 3) debido a que no existían estudios referentes a este tema, el estudio se convierte en un referente teórico para futuros estudios.

Referente al manejo o resolución de conflictos se resalta el trabajo de Montoya y Cardona (2018), titulado “Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela” donde se propone comprender las representaciones sociales del conflicto de los docentes, directivos docentes y estudiantes de la media académica, en las instituciones educativas Joaquín Vallejo Arbeláez y El Salvador de la ciudad de Medellín, y determinar su origen en la escuela. La metodología usada en esta investigación fue cualitativa-hermenéutica; sin embargo, para el análisis de la situación problema en la población se acudió a cuantificar los datos, para alcanzar claridad del objeto de investigación. Se usaron la entrevista semiestructurada, el fotolenguaje y el cuestionario como técnicas de indagación; cabe resaltar que el cuestionario estuvo conformado por preguntas abiertas y cerradas (mixto), lo que ayudó a los encuestados a profundizar en sus respuestas a los interrogantes propuestos. La técnica de fotolenguaje se atribuyó un análisis paradigmático y, las técnicas restantes, se realizaron a través de un análisis autorreferencial. En esta investigación se tomó la teoría de la representación social y sus dimensiones (la información, el campo de la representación y la actitud) como elemento de conocimiento, pues la construcción conceptual hecha por las comunidades estriban en bases del entendimiento de la realidad; así, las representaciones sociales ayudaron a desarrollar un diagnóstico de las situaciones específicas de un contexto, ya que para su construcción un individuo comparte sus representaciones personales para después apropiarse de las de la colectividad.

“Educación para el manejo constructivo de conflictos capacidades y competencias ciudadanas en la escuela” fue otro estudio centrado en las competencias ciudadanas, propuesto por Jiménez, González y Martínez (2015). En su investigación se comparó y analizó las propuestas que proponen el MEN de acuerdo a las competencias ciudadanas y la Secretaria de Educación de Bogotá dirigida hacia las capacidades ciudadanas en cuanto a la educación para el uso constructivo de conflictos en las instituciones educativas. La metodología usada en esta investigación fue cualitativa mediante el análisis documental ayudó a determinar los siguientes aspectos principales: conceptos de capacidades, competencias, ciudadanía y conflicto, después se requirieron los desempeños pedagógicos de las categorías “emociones” y “estrategias para el manejo de conflictos”, por último se da paso a las propuestas pedagógicas que guiaron a la implementación de matrices comparativas en donde se evidencian la complementación de dichos programas en los procesos para la formación ciudadana en el contexto escolar.

La violencia es un factor determinante en la convivencia escolar, y es de mucho interés como objeto de estudio, en este sentido, García, Guerrero y Ortiz (2012), escribieron varios libros entre ellos, “La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias” Esta investigación tuvo el objetivo general, “estudiar la violencia escolar en Bogotá a partir de la identificación y caracterización de sus principales manifestaciones en la familia, la escuela y el barrio” desde la óptica de los docentes, jóvenes escolarizados y los padres y madres de familia, para definir su implicación en colegios públicos de Bogotá en los últimos cinco años, a través de la aplicación de un enfoque cualitativo, con el propósito de articular y plantear metodologías para la prevención y soluciones comunitarias e institucionales frente a las representaciones de violencia, en este estudio se implementó el modelo NES, el cual se aplica desde colectivos de reflexión por integrantes de la comunidad educativa; en este caso se conformaron núcleos en cinco colegios, formados por 59 padres y madres de familia que intervinieron de forma dinámica; Asimismo se formaron NES con docentes, con

niñas adolescentes, con niños adolescentes y agentes comunitarios. Cada actor social participó en un escenario particular en donde se encontraba su objeto de estudio. Sus hallazgos principales están: nuevas prácticas pedagógicas-comunitarias, aporte al desarrollo de la socio-pedagogía, nuevas posibilidades de investigación educativa en el campo familia/ educación.

Por último, el estudio “Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el colegio CEDID San Pablo de Bosa” de Lombana (2016), en esta investigación los autores muestran otros valores humanos de los integrantes fuera del contexto académico, durante el tiempo libre, que propiciaron el reconocimiento de su entorno y tener una óptica más holística del ser humano. La metodología de investigación utilizada fue la investigación acción, para lo cual se tomó una muestra de 45 alumnos integrantes del grupo de trabajo, los instrumentos fueron: la documentación y registros suministrados, encuestas aplicadas a alumnos y padres de familia, puntos de vista de profesores; los estudios de situaciones presentadas sobre convivencia en años anteriores; entrevistas estructuradas. Al usar una herramienta central como lo es el modelo de gestión del ciclo PHVA, se organizó cada nivel de la estrategia de gestión y se evaluó el impacto en la comunidad y en los actores del proyecto. Con este estudio se consolidó el trabajo en equipo y cooperativo, lo que ayudó desarrollar en los estudiantes una interrelación fuerte con el grupo hasta llegar de considerarse ellos mismos, “una sola familia”.

- ***Antecedentes regionales***

En dos estudios regionales relacionados con la temática de investigación, los cuales son propuestas de intervención pedagógica para fortalecer la convivencia. A continuación, en la tabla, se muestra el resumen de los antecedentes encontrados.

Tabla 5. Antecedentes Regionales

<i>Titulo/Autor/Fecha</i>	<i>Origen</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Metodología</i>
---------------------------	---------------	-----------------	--------------------

<i>La Lúdica Como Estrategia Pedagógica Para Fortalecer La Convivencia Escolar</i> Posso, Sepúlveda, Navarro Y Laguna, C.E. (2015).	Universidad Cooperativa De Colombia	Desarrollar una intervención que establezca una línea de acción en torno a la solución de conflictos, donde participen los niños del grado tercero, maestros y padres de familia para hacer de la escuela un espacio donde prevalezca la convivencia pacífica.	El estudio se inserta en la modalidad de investigación de campo, de carácter cualitativo, descriptivo–interpretativo
<i>La Convivencia Y La Mediación De Conflictos Como Estrategia Pedagógica En La Vida Escolar</i> Alain Castro-Alfaro, Guillermo Marrugo-Peralta, Jorge Luis Gutiérrez-Hurtado, Yolima Camacho-Contreras (2014)	Universidad De Cartagena	Presentar a la convivencia escolar y la manera en que se pueden mediar los conflictos en las instituciones educativas por medio de las estrategias pedagógicas.	Revisión documental

Fuente: Elaboración propia de búsquedas en internet.

Posso, Sepúlveda, Navarro y Laguna (2015), realizaron un estudio sobre “La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar”; donde participaron estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa jornada tarde. En esta investigación los autores resaltaron la importancia del juego en el desarrollo social de los escolares; asimismo, la implementación de estrategias prácticas de convivencia que se encaminaron a la conciliación, a la apropiación del juego triádico y al respeto de los derechos humanos. La investigación se enmarca en la metodología de estudio de campo, de enfoque cualitativo, descriptivo–interpretativo, cuya población estaba comprendida por 120 escolares entre los 8 y 10 años y para lo cual se toma una muestra de 40 alumnos que presentaban dificultades a nivel de convivencia. Dentro de los instrumentos usados en la recolección de datos se encuentra el revelador del cociente mental triádico, la encuesta a los escolares y padres de familia y entrevistas directas a los profesores de dicho grado. Los resultados obtenidos muestran que la lúdica colabora de forma efectiva en la optimización de la conducta de los escolares, consolidando en su momento las interacciones persona a persona para alcanzar una convivencia pacífica en la institución educativa.

Castro, Marrugo, Gutiérrez y Camacho (2014) en su artículo “La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar” se centraron en la forma de mediar los conflictos en las escuelas mediante las estrategias pedagógicas. Para avanzar en esta reflexión, se usaron referentes teóricos sobre el tema y se realizó el estudio respectivo. Las estrategias pedagógicas son herramientas que ayudan a conducir circunstancias de conflictos presentes en las instituciones educativas, entre los que sobresalen la mediación, la negociación y el arbitraje, desarrollando una convivencia escolar sana. Entre los hallazgos los autores mostraron que, mediante una serie de guías pedagógicas diseñadas de acuerdo a las necesidades de los discentes, se puede motivar y desarrollar en estos, el anhelo por saber los procedimientos adecuados para la orientación en la resolución de conflictos y aplicarlos en su vida diaria.

2.4. Bases legales

A nivel nacional hay leyes y decretos que regulan la educación en Colombia, la cual es y será un derecho fundamental, según el Artículo 67 de la Constitución política de 1991, el estado, la sociedad y la familia son los responsables de la educación. Al Estado compete normatizar y ejecutar el máximo control y supervisión de la educación con el objetivo de resguardar calidad, la realización de sus fines y la óptima formación moral, intelectual y física de los Estudiantes. La constitución promulga que la educación forma al colombiano en relación con los derechos humanos, la paz y a la democracia; y en las competencias laborales y la recreación, para mejorar a nivel de la cultura, ciencia, tecnología y la protección del medio ambiente.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994 “Ley general de educación”, señala las reglas generales para normalizar la prestación del servicio de educación que obedece una función social según con las necesidades e intereses de los individuos, de la familia y

de la sociedad. Se basa en los fundamentos de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que posee toda individuo en el territorio colombiano. En su Artículo 5, define los fines de la educación colombiana, entre ellos está: “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (congreso, 1994, párr. 9).

Asimismo, el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación, en su Artículo 17, determina las normas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, documento que deben estar en todas las instituciones educativas y ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). los manuales de convivencia contienen entre otras cosas: las normas de comportamiento de los estudiantes con los demás entes de la comunidad educativa para fomentar el respeto mutuo y en relación al cuidado del medio ambiente en la escuela, métodos para la formulación de quejas o reclamos, reglas para solucionar eficaz, efectiva y con justicia las situaciones conflictivas, tanto personales como grupales, que se den en el ámbito de la comunidad, promoviendo la comunicación y la mediación.

Basados en los fundamentos legales del Artículo 67 de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994, y teniendo en cuenta las orientaciones de organizaciones internacionales como la UNESCO (2002) (2009), y la UNICEF que han definido un marco político para la construcción de la paz y la convivencia escolar, el Congreso de Colombia en 2013 estipula Ley 1620, “por la cual se 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”, también se establece el Decreto Reglamentario 1965 del 11 de septiembre de 2013 que determina los mecanismos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

El objetivo de esta Ley es, en primer lugar, impulsar y consolidar la convivencia en las instituciones educativas, la educación para la ciudadanía y el desarrollo de los derechos sexuales y reproductivos de los escolares e integrantes de la comunidad escolar, establecer procedimientos que ayuden la promoción, prevención, atención, detección y manejo de los comportamientos inadecuados en contra de la convivencia en las escuelas en todo el territorio nacional. Este andamiaje legal en conclusión establece: 1) el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y 2) responsabilidades del sector educativo en el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 3) herramientas del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar y 4) infracciones administrativas, sanciones e incentivos. Todo lo anterior busca proteger la dignidad, los derechos y la integridad de los participantes de la comunidad escolar.

Por último, la Ley 1732 de 2014, por la cual se da inicio a la Cátedra de la Paz en todos los niveles educativos de todas las instituciones de educación del territorio colombiano. Con el objetivo de respaldar la creación y la consolidación de una cultura de paz en Colombia por medio de una cátedra en donde se enseñará a los individuos a vivir juntos y a promover el respeto, reconocida como a una asignatura independiente, pero de carácter obligatorio en todas las instituciones educativas. La Cátedra de la Paz tiene como fin crear y fortalecer espacios para aprender, reflexionar y dialogar sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que influya sobre el bienestar general y la mejora de la calidad de vida de la población. La Cátedra de la Paz se sujetará a un currículo y estructura académica flexible, este es el punto de partida para que las instituciones educativas lo acepte según con las situaciones académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes, Decreto 1038 de mayo 25 de 2015

2.5. Categorías y subcategorías

2.5.1. Categorización

A partir de la fundamentación teórica y los objetivos se especifican las categorías que son significativas para la investigación con el fin de estudiar y analizar el fenómeno, enmarcadas dentro de tres ámbitos temáticos: 1) Gestión escolar, 2) convivencia escolar y 3) inteligencia emocional, las cuales se desarrollan a continuación:

Tabla 6. Categorías de la investigación

Unidad Temática	Categoría	Subcategoría
Convivencia escolar	Características del modelo de gestión de la convivencia escolar	Pertinencia de la gestión de la convivencia
		Prevención de los conflictos escolares
		Seguimiento de los conflictos escolares
		Acciones de mejoramiento para la convivencia escolar
		Promoción de la sana convivencia
	Atención de los conflictos escolares	
	Rutas de gestión en la resolución de conflictos escolares	Ruta de atención de conflictos escolares
Ruta de seguimiento de conflictos escolares		

Fuente: Elaboración propia.

2.5.2. Definición conceptual de las categorías y subcategorías

A continuación, se presentan definiciones precisas sobre lo que se va entender por cada una de las categorías y subcategorías para el desarrollo de la tesis.

Tabla 7. Definición conceptual de las categorías

Categoría	Definición
------------------	-------------------

Rutas de gestión en la resolución de conflictos escolares (RGRC)	Camino o dirección que se toma para de la administración, organización y funcionamiento de la convivencia mediante la resolución de conflictos escolares.
Características del modelo de gestión de la convivencia escolar (MGC)	Cualidades de la gestión estandarizadas que satisface las necesidades convivenciales de una comunidad educativa, enfocadas en la formación integral de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se presenta la definición de las subcategorías de la categoría “Características del modelo de gestión de la convivencia escolar” CMGCE

Tabla 8. Definición de las subcategorías de la categoría CMGCE

Subcategoría	Definición
Pertinencia del modelo de gestión	Es una característica del modelo de la gestión, que hace referencia a que en las distintas situaciones de convivencia es oportuno, dando solución a diversas problemáticas de los escolares.
Promoción para la sana convivencia	Es la forma en que en la institución educativa se comunica y da a conocer las formas esenciales para el convivir de los estudiantes, oportuna, eficaz y efectivamente.
Prevención de los conflictos escolares	Es un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, con el fin de reducir en su comportamiento el impacto de las circunstancias del contexto económico, social, cultural y familiar (MEN, 2013).
Atención de los conflictos escolares	Es la implementación de estrategias que ayuden asistir al niño, niña, adolescente, al padre de familia o al acudiente, o al educador de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando exista un problema relacionado con la violencia, u acoso escolar o de conducta agresiva que viole los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de acuerdo con lo establecido en el protocolo y en el marco de las competencias y responsabilidades de las escuelas y entidades que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar (MEN, 2013).
Seguimiento de los conflictos escolares	El seguimiento es un proceso que se fundamenta en la información oportuna que se reporte al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención asistidos en la escuela (MEN, 2013).
Acciones de mejoramiento para la convivencia escolar	Son todas las actividades, procedimientos, planes, conductas y comportamientos que buscan mejorar el convivir diario de los escolares. Es el fin último de un modelo de Gestión de la convivencia en donde no solo se mejore procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se enfrenten las dificultades disciplinarias, evitando y eliminando la violencia (Torrego y Moreno, 2003).

Fuente: Elaboración propia

2.6. Hipótesis y variables de la investigación

Teniendo en cuenta que la investigación se plantea desde un enfoque de la investigación mixta, a continuación, se describen las variables e hipótesis que se estructuran para guiar el desarrollo del estudio cuantitativo. Partiendo de la base de reconocer que las hipótesis son “Explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones” (Hernández, *et al.*, 2006, p.92), se destaca que la hipótesis se construye dando respuesta a la sistematización del tercer y cuarto objetivo específico (ver tabla 11):

Tabla 9. Sistematización de variables

Objetivo específico	Sistematización	Variables
Caracterizar los conflictos que existen en los grados noveno y sexto de Montería periodo 2018-2020	¿Cuáles son los tipos conflictos que existen en los grados noveno y sexto de Montería periodo 2018-2020?	Tipos de conflictos escolares
Identificar la relación de la inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno, con las formas de enfrentar los conflictos escolares	¿Cuál es relación que tiene la inteligencia emocional de estudiantes de grado sexto y noveno con las formas de enfrentar sus conflictos escolares?	<p>Dependiente: Enfrentar conflictos</p> <p>Independiente: Inteligencia emocional</p> <p>Subvariable: edad, género</p>

Fuente: Elaboración propia

2.6.1. Formulación de hipótesis

Se reconoce que existen factores que influyen a la relación de las variables, por tanto, se considera fundamental ahondar en el género y edad los cuales se convierten en las subvariables. En este contexto, se formulan las siguientes hipótesis como explicación o respuesta a las preguntas (ver tabla 11):

Tabla 10. Hipótesis general de los objetivos específicos

No.	Sistematización de objetivos	Hipótesis general
-----	------------------------------	-------------------

3	¿Cuáles son las situaciones de conflictos más frecuentes en los grados noveno y sexto de Montería periodo 2016-2021?	Las situaciones de conflictos que tienen mayor recurrencia entre los estudiantes de grado sexto y noveno son las de tipo I
4	¿Cuál es la relación que tiene la inteligencia emocional de estudiantes de grado séptimo y noveno con la resolución de sus conflictos escolares?	Los estudiantes de grado sexto y noveno que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Hipótesis del objetivo específico 3

Variable	Hipótesis
Situaciones de conflictos	El maltrato físico en grado sexto es más recurrente en las niñas que en los niños
	El maltrato físico en grado noveno es más recurrente en los niños que en las niñas.
	El maltrato físico es más recurrente en las niñas en grado sexto que en las niñas del grado noveno
	El maltrato físico es más recurrente en los niños de grado sexto que en los niños del grado noveno
	El maltrato verbal en grado noveno es más frecuente en los niños que en las niñas
	El maltrato verbal en grado sexto es más frecuente en las niñas que en los niños
	El maltrato verbal en grado noveno se da con mayor frecuencia que en el grado sexto.
	El maltrato mixto en grado noveno se da con mayor frecuencia que en el grado sexto.
	El maltrato mixto en grado noveno es más frecuente en los niños que en las niñas
	El maltrato mixto en grado sexto es más frecuente en las niñas que en los niños

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Hipótesis del objetivo específico 4.

Correlación de variables: inteligencia emocional – enfrentar conflictos	
Subvariable	Hipótesis
Edad	H1. Los estudiantes con edades entre los 14 y 17 años muestran más rasgos de inteligencia emocional que los estudiantes con edades entre los 10 y 12 años de edad y enfrentan sus conflictos sin actos violentos. H2. los estudiantes con edades entre los 14 y 17 años solucionan mejor sus conflictos que los estudiantes con edades entre los 10 y 12 años a través de la mediación, negociación o evitación haciendo uso de la inteligencia emocional
Género	H3. Los hombres tienen una mayor tendencia a manejar mejor las emociones que las mujeres y por tanto enfrentan mejor sus conflictos

H4. Los hombres son más frecuentes solucionar los conflictos a través de la negociación, evitación y negociación que las mujeres, ya que manejan mejor sus emociones.

Fuente: Elaboración propia

2.6.2. Operalización de las variables

Se presenta a continuación las definiciones exactas de las variables que se van a estudiar en el desarrollo de la investigación.

Tabla 13. Definición de las variables

Variables	Definición
Inteligencia Emocional (IE)	“Es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos para una buena y creativa adaptación social”(Goleman, 1995, p.55)
Enfrentar conflictos (EC)	Son las diferentes formas de confrontar un conflicto, en donde no necesariamente existe una solución o la ganancia de las partes; Binaburo y Muñoz (2007) las resume en las siguientes: evitación, eliminación, opresión, consentimiento, alianza, negociación, consenso, arbitraje, mediación.
Situaciones de conflictos escolares (SCE)	Según la Ley 1620 existen tres tipos de situaciones de conflictos. Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 11, se presenta un cuadro donde se muestra el concepto de las variables, las dimensiones y los índices necesarios para desarrollar el estudio.

Tabla 14. Cuadro de operalización de las variables de investigación.

Concepto	Variables	Dimensiones	Indicador
<i>Manejo de las emociones de los estudiantes y su incidencia en la resolución de conflictos</i>	Inteligencia emocional (IE)	<i>Autoestima</i>	<i>Expresión de sentimientos y emociones</i> <i>Aceptación de sí mismo</i> <i>Respeto de sí mismo</i> <i>Conocimiento de sí mismo</i>
		<i>Motivación intrínseca</i>	<i>Satisfacción por los logros</i> <i>Insistir frente al fracaso</i> <i>Autonomía en las responsabilidades</i> <i>Planteamiento de metas personales</i> <i>Entusiasmo con lo que se hace</i> <i>Buscar superación y competencia</i>
		<i>Asimilación de las emociones</i>	<i>Incidencia emocional en decisiones</i> <i>Percepción de cambios emocionales</i> <i>Aceptación de distintas perspectivas</i>
		<i>Empatía</i>	<i>Interés por lo que expresa otra persona</i> <i>Atención a manifestaciones no verbales en una comunicación</i> <i>Participación en relaciones sociales grupales</i>
		<i>Comprensión de las emociones</i>	<i>Comprensión de los sentimientos del otro</i>
		<i>Percepción de las emociones</i>	<i>Identificación de emociones en los demás</i> <i>Expresión y necesidades asociadas a los sentimientos</i>
		<i>Comunicación Asertiva</i>	<i>Manifestación de respeto en la comunicación.</i> <i>Argumentación armónica de sus perspectivas</i>
	Enfrentar Conflictos (EC)	<i>Autoregulación o autocontrol</i>	<i>Controla la impulsividad frente a distintas situaciones</i> <i>Medición de consecuencias por acciones realizadas con emociones negativas</i> <i>Piensa antes de actuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana.</i>
		<i>Relación con los demás</i>	<i>Maneja relaciones armoniosas con los demás</i> <i>Sabe dar, pero también recibir en una relación</i>
		<i>Resolución de conflictos</i>	<i>Enfrento los conflictos Negociando</i>
			<i>Enfrenta los conflictos a través de la mediación</i> <i>Evita enfrentarse a una situación de conflicto.</i>

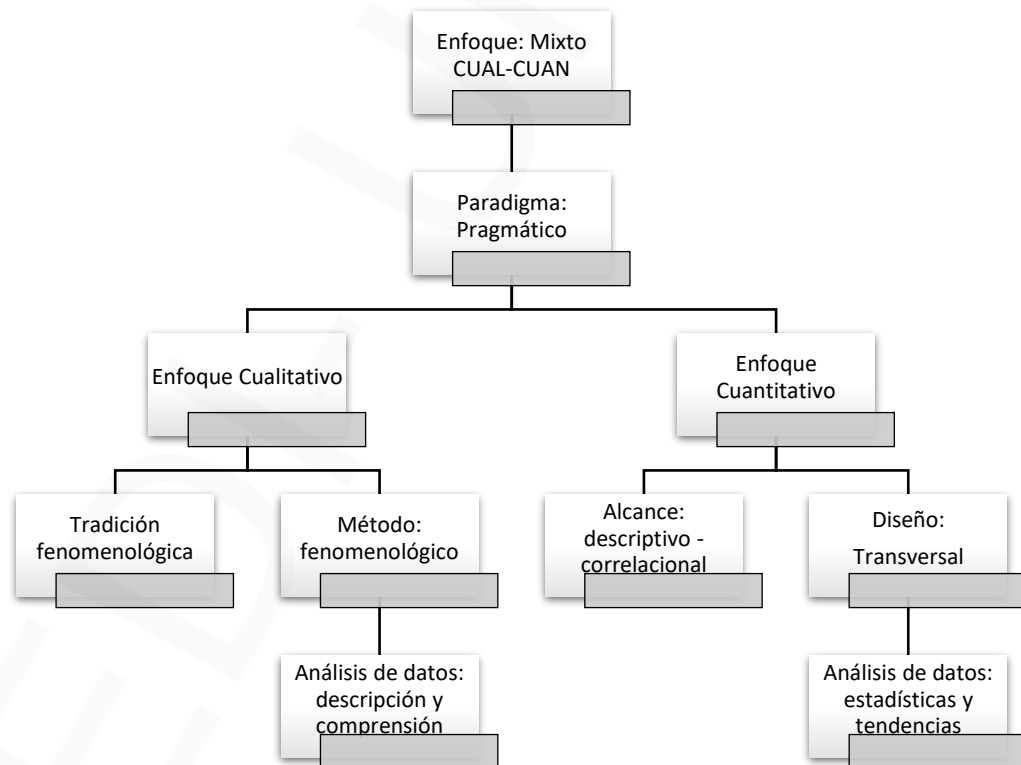
Fuente: elaboración propia

CAPITULO III.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se describe la perspectiva metodológica que se adoptó y guió el desarrollo del estudio, permitiendo definir la estrategia de indagación y recolección de la información, el diseño metodológico de las diferentes fases de la investigación que se desarrolló y demás aspectos que se desprenden del enfoque seleccionado. En la siguiente figura se sintetizan estos fundamentos y perspectivas metodológicas de la tesis:

Figura 1. Fundamentos metodológicos.



Fuente: elaboración propia

3.1. Investigación mixta, debates y apuestas

Afirman Hernández *et al* (2010), que el enfoque mixto de la investigación, es un proceso que permite en una misma investigación recolectar, analizar y vincular datos tanto cuantitativos como cualitativos para responder a un planteamiento del problema. Este enfoque es relativamente nuevo y ha tomado fuerza debido a que en algunos casos no se logra solucionar o dar una explicación a un fenómeno con un solo método, entonces se hace necesario utilizar el otro enfoque para complementar su estudio (Guerrero-Castaneda, Prado, M. Lenise do, y Ojeda-Vargas, 2016).

Esta forma de hacer investigación, de acuerdo con Hernández *et al* (2010) ha recibido diversas denominaciones tales como investigación integrativa, multimétodos, métodos múltiples, estudios de triangulación e investigación mixta. Asimismo, ha generado adeptos y opositores. Algunos autores que lo defienden y apuestan por esta forma de investigar, se fundamentan en las ventajas que este método puede ofrecer para resolver problemas de manera práctica.

El debate ha consistido en la fuerza que puede ganar o perder uno de los dos enfoques, y en la limitante al momento de analizar los datos obtenidos para conocer o interpretar el fenómeno, al no plantearse una correcta metodología. Hay posturas que rechazan y aceptan el enfoque mixto; dentro de las que rechazan se encuentran la fundamentalista y la separatista. La postura fundamentalista explica que, cuando se estudia un objeto con un enfoque cuantitativo, al involucrar estrategias cualitativas, se pierde el fundamento positivista puro, pues se da cabida a la razón de la percepción subjetiva, se presenta entonces una paradoja en el debilitamiento de la rigurosidad del enfoque cuantitativo al mezclarse con la perspectiva cualitativa (Guerrero, *et al.*, 2016). La visión separatista surge en la concepción de que ambos métodos son disyuntivos, en el supuesto de que una misma pregunta de investigación no puede ser respondida por ambos enfoques.

Por otra parte, las posturas que aceptan el enfoque mixto, se caracterizan por una perspectiva integradora en donde se combinan ambos métodos Hernández *et al* (2010), (Guerrero, *et al.*, 2016), Sandín (2003). Algunos estudiosos de esta forma de hacer investigación como Teddlie y Tashakkori (2009), Creswell (2009), Creswell y Plano Clark (2006) y Hernández *et al* (2006), afirman que esta integración se da bajo una visión o paradigma pragmático que permite una mejor comprensión de un fenómeno determinado y permite desarrollar una investigación sin limitaciones.

Johnson y Onwuegbuzie (2004) consideran que los diseños mixtos exigen al investigador conocer el lenguaje cuantitativo y cualitativo para poder combinar técnicas o métodos en un solo estudio. Asimismo, Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007), afirman que los métodos de investigación mixtos pueden conjugarse de tal forma que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa preserven sus bases y procesos iniciales. Sin embargo, también pueden alterarse, adaptarse o sintetizarse para disminuir los costos del estudio.

Dentro del enfoque mixto la combinación de la investigación cualitativa (CUAL) y cuantitativa (CUAN) supone distintos grados, que varía según la preponderancia o peso de un método sobre el otro, o la misma equivalencia, como expresan Johnson *et al.* (2007), que en un “sentido amplio” la metodología mixta, no es más que la mezcla sistemática de los dos enfoques, pero que se puede dar el caso que uno pese más que otro o que tengan el mismo rigor en la investigación. Según Hernández, *et al.* (2010), se representan de la siguiente forma:

- CUAL + cuan: Preponderancia cualitativa.
- CUAL + CUAN: mismo estatus investigativo
- CUAN + cual: Preponderancia cuantitativa

Teniendo en cuenta esta propuesta, se resalta que esta investigación fue de enfoque mixto puro, CUAL + CUAN, debido a que fue importante interpretar y

describir desde las experiencias reales vividas por algunos actores de las instituciones educativas la gestión de la convivencia escolar de tal forma que la unión del método mixto, por un lado permitió interpretar cualitativa y cuantitativamente la gestión de la convivencia en sus procesos de prevención, promoción, seguimiento y atención en los cuales intervienen los coordinadores, psicorientadores y estudiantes y, por otro lado, cuantitativamente se reconoció recurrencias en la forma en que los estudiantes enfrentan emocionalmente o utilizan la inteligencia emocional en la resolución de conflictos convivenciales, de esta manera se propuso un modelo de gestión de la convivencia para las instituciones públicas, y así se abordó la problemática planteada y generó nuevos conocimientos en beneficio de la educación en el municipio de Montería.

3.2. Paradigma pragmático

En el campo de la educación es común encontrar estudios que se ubiquen en el paradigma pragmático de la investigación, en búsqueda de transformaciones de la sociedad a través de la intervención en la formación de los individuos; es así como se tomó todas las herramientas metodológicas para conocer el fenómeno social. Cuando se empieza hablar de la combinación del método mixto, no podía incluirse dentro del paradigma positivista, ni dentro del paradigma interpretativo, ya que ambos son mutuamente excluyentes por la forma de conocer la realidad del objeto de estudio. En este sentido, el pragmatismo puede orientar tanto estudios cuantitativos como cualitativos. El pragmatismo “involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales” (Hernández, Fernández y Batista, 2010, p.533).

El pragmatismo es una corriente filosófica, que surge a mediados del siglo XIX, en estados unidos, sus máximos representantes Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952). Pierce fue el primero en utilizar el término pragmatismo, este fue docente por un tiempo corto en la universidad

de Harvard y Jhon Hopkins cuyos pensamientos y escritos fueron publicados en artículos, que quedaron confinados en volúmenes (Mejía, 1978). De esta manera el pragmatismo se fue desarrollando.

Al respecto, Hernández *et al.* (2010) explican:

La lógica del pragmatismo (y consecuentemente de los métodos mixtos) incluye el uso de la inducción (o descubrimiento de patrones), deducción (prueba de teorías e hipótesis) y de la abducción (apoyarse y confiar en el mejor conjunto de explicaciones para entender los resultados) (p.33).

Por tanto, el paradigma pragmático, es la corriente filosófica que estructura la investigación bajo los dos enfoques, cualitativo y cuantitativo; por tanto, del método mixto. Además, el pragmatismo utiliza una metodología que aplica la inteligencia en la solución de los fenómenos sociales. Al mismo tiempo ha tenido críticas que se fundamentan en: 1) *El concepto de la mente*, la cual se ha visto reducida por la propia interpretación pragmática. 2) *El énfasis del presente*, el pragmatismo se acusa de ser contemporáneo. 3) *Relación con el Darwinismo*, se refleja en la estrecha relación entre el pragmatismo y la teoría de la evolución de Darwin. 4) *Materia de estudio Vs ajuste social*, poca preocupación por las materias por parte de los docentes que la imparten y mayor dedicación para desarrollar metas personales de los estudiantes (Mejía, 1978).

3.3. El enfoque cualitativo y la fenomenología

3.3.1. Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo es ampliamente utilizado en la investigación educativa y social, ya que permite la comprensión y el conocimiento del fenómeno a partir de sus propias realidades. La investigación cualitativa ha pasado por varios procesos sistemáticos durante el siglo XX; inicialmente fue llamada indagación naturalista en 1971 por Denzin y se utilizaba a modo de contraste con el enfoque predominante,

fundamentalmente experimental, o de “indagación convencional”; en los ochentas se convierte en paradigma y toma el nombre de investigación cualitativa, por algunos autores con obras representativas de este método, como las de Bogdan y Biklen (1982), Glesne y Peshkin (1992), Mason (1996), Maxwell (1996) , Strauss y Corbin (1990) y Taylor y Bogdan (1987), que son un ejemplar para su utilización actual(Sandín, 2003).

Sandín (2003) la define como:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender el punto de vista los participantes, ya sea de forma individual o grupal que se estudiará, referente a los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. También se recomienda seleccionar este enfoque cuando el tema de estudio es poco conocido, o no existe una investigación al respecto.

Además, el enfoque cualitativo presenta varias características, Sandín (2003) las resume como sigue:

1. Atención a los contextos, los contextos son naturales en la investigación cualitativa, no crean ni construyen.
2. Las experiencias son abordadas global u holísticamente.
3. El investigador es un instrumento más en la recolección de la información.
4. El carácter interpretativo.

La autora, sigue explicando que en la actualidad se ha gestado una característica fundamental en la investigación cualitativa y es la *flexibilidad*. Consiste en prestar atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales,

políticos y teóricos inciden en el desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad),

Teniendo en cuenta que la investigación en educación, generalmente se orienta hacia la transformación de acuerdo a las necesidades de la sociedad, el enfoque cualitativo ha permitido comprender los fenómenos desde los contextos educativos en sus distintos niveles de formación. La investigación cualitativa -explica Sandín- bajo el paradigma interpretativo permite conocer el fenómeno desde el sujeto quien lo vive, y ha sido defendida por varios autores que su vez tienen distintas perspectivas frente al concepto de investigación cualitativa, pero que parten de un mismo principio, la subjetividad.

Sandín (2003) menciona diferentes autores por ejemplo, Strauss y Corbin (1990) la entienden como todo tipo de investigación cuyos resultados no sean dados bajo procesos estadísticos, es decir da un carácter cualitativo al tipo de datos recolectados; por su parte Pérez Serrano (1994), la concibe como un proceso sistemático, activo y riguroso, lo que permite la toma de decisiones sobre el estudio en su propio contexto; Tesch (1990), lo considera un enfoque que permite la construcción de conocimiento, y el hecho de utilizar solo datos cualitativos, no es el único criterio para distinguirla de la investigación cuantitativa. Además, Denzin y Lincoln (1994) expresan que la investigación cualitativa es un enfoque de investigación definido, que está constituido por prácticas interpretativas.

3.3.2. Tradición fenomenológica

La fenomenología surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En contraposición al radicalismo de lo objetivable; se basa en el estudio de las experiencias vividas en un suceso desde el punto de vista del sujeto. Este enfoque enfatiza en el análisis de las características más complejas de la vida humana, y va más allá de lo que

se pueda cuantificar. Sus orígenes etimológicos están en la palabra griega “fenomenon”, significa “mostrarse a sí misma”, poner en la luz o manifestar algo que puede volverse visible en sí mismo (Fuster, 2019).

La fenomenología inicia con los estudios de Franz Brentano (1838-1916), Edmund Husserl (1859- 1938) quien lo toma como su maestro, retoma la idea de “intencionalidad” o referencia a un objeto como característica de las acciones psicológicas y la funda; su discípulo Martin Heidegger, la da a conocer y se convierte en uno de sus principales representantes, sin embargo las perspectivas de Heidegger y de su maestro sobre fenomenología distaban más, para Husserl se centraba en la cuestión epistemológica “¿qué sabemos cómo personas?”, y Heidegger se interesaba por la cuestión ontológica “¿qué es ser (Being)?” (Sandín, 2003).

Edmund Husserl y Martin Heidegger, proporcionan dos visiones de comprender la fenomenología. Edmund Husserl, con su fenomenología trascendental o descriptiva; y Martin Heidegger con la hermenéutica interpretativa (Fuster, 2019). Al respecto, Sandín (2003) explica que:

La tradición husserliana o fenomenología eidética es epistemológica y enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia. La tradición fenomenológica hermenéutica o enfoque interpretativo es ontológica, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje. La fenomenología hermenéutica la encontramos en Heidegger, Gadamer y Ricoeur (p.63).

Fornier y Latorre (1996) definen la fenomenología como “una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben” (p.73). A partir de estas ideas, la tesis se aborda desde la tradición fenomenológica hermenéutica, dado que se busca interpretar las vivencias de los coordinadores y psicoorientadores desde sus visiones particulares y formas de comprensión de los hechos sucedidos sobre la experiencia de gestionar la convivencia.

3.3.3. Método fenomenológico

El enfoque cualitativo enmarca el tipo de estudios fenomenológicos, ya que, según Hernández, *et al.* (2006) “en el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”. (p.713), de tal forma que esta metodología permitirá establecer cuáles son los procesos y procedimientos de la gestión de la convivencia y la forma en que los estudiantes a través de sus emociones solucionan los conflictos positivamente. Afirman además Hernández, que este tipo de investigación facilita al investigador contextualizar las vivencias en el tiempo y lugar real en las cuales acontecieron, así como interactuar físicamente con las personas que viven las experiencias en su propio entorno o contexto, lo que genera lazos durante la investigación. Lo anterior vislumbra un acercamiento al fenómeno de estudio tal que se pueda interpretar desde los entes que inciden en la convivencia escolar en la institución educativa en la practicidad de la cotidianidad; en tal caso suscita una relación de veracidad y acercamiento al objeto de estudio.

Además, los estudios fenomenológicos según Sandín (2003) dan una descripción de los significados de las experiencias vividas por las unidades de estudio o actores del fenómeno, la intensión final no es responder “¿que causa X?” sino “¿Qué es X?” así que el fin de esta investigación es capturar en el ambiente natural de los estudiantes el desarrollo de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos que inciden a su vez, en la forma en que los docentes y directivos docentes gestionan la convivencia escolar.

De lo anterior, se pudo inferir que se conoció a profundidad el fenómeno de estudio empleando el método de tipo fenomenológico, que admite la interpretación a profundidad del estudio. De esta forma se conoció las características y resultados del modelo de gestión de la convivencia escolar y se determinó los fundamentos y procesos

de un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos de los estudiantes en instituciones públicas de Montería.

3.4. El enfoque cuantitativo y alcance descriptivo

3.4.1. Enfoque cuantitativo

Para muchos autores el momento en que surge el enfoque cuantitativo es diverso, más bien, sus inicios vienen de diferentes fuentes, su evolución ha sido continua; algunos señalan el momento histórico de Platón y Aristóteles, otros lo ubican en diferentes puntos de los siglos XVI, XVII y XVIII. A mediados del siglo XIX, el enfoque cuantitativo se aplicaba a la actividad científica, el racionalismo se consolidaba a través de Isacc Newton, sin embargo, en 1849 n la publicación *Discurso sobre el espíritu positivo*, de Auguste Comte, se inició en las ciencias sociales un paradigma denominado “positivista”. (Hernández, *et al.*, 2010)

En la obra de Auguste Comte (1798-1857) y Émile Durkheim (1858-1917), plantearon que la investigación “sobre los fenómenos sociales requiere ser “científico”, es decir, susceptible a la aplicación del mismo método que se utilizaba con éxito en las ciencias naturales”. (Hernández, *et al.*, 2010, p.4). En las ciencias sociales, el enfoque cuantitativo se fundamenta en el mundo “social” que se puede conocer y palpar y estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social. Dentro de sus principales exponentes además de los mencionados anteriormente están Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724–1804), bajo una perspectiva positivista. El positivismo solamente acepta conocimientos que proceden de la experiencia, esto es, de datos empíricos. Los hechos son lo único que cuenta (Hernández, *et al.*, 2010).

El enfoque cuantitativo se define como un conjunto de procesos que es de forma secuencial y probatorio. Es decir, que se aplica a través de una serie de pasos, que no

se pueden saltar o eludir. Además, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis y se fundamenta en la medición numérica y el análisis estadístico, para determinar modelos de comportamientos y probar teorías (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

La demostración de hipótesis es una de las principales características de la investigación científica para la generación de teoría, que luego se fue aplicado al contexto de las ciencias sociales por Comte, ya que para éste cobra sentido que, así como se aplicaba la investigación para conocer fenómenos naturales, de igual forma se podía hacer con los fenómenos sociales.

El enfoque cuantitativo parte de la premisa de estudiar la realidad del fenómeno objetivamente, en donde el investigador observa, pero no se involucra con la situación u accionar social. Además, provee la utilización de la estadística descriptiva para analizar los datos recolectados. De esta forma se pueden establecer perspectivas de distintos autores que se vinculan con el enfoque cuantitativo respecto a lo explicado anteriormente.

En este orden de ideas, Hurtado y Toro (1998), afirman que “el sujeto investigador es concebido como una persona capaz de despojar se de sus emociones y sentimientos. Estudia el objeto a partir de una perspectiva desde afuera, sin involucrarse. Atribuye la objetividad en la investigación. Por lo tanto, su relación es independiente uno del otro” (p.54). González y Rodríguez (1991), explican que la investigación cuantitativa desde el punto de vista metodológico es aquella en donde predomina el uso de instrumentos de medición y comparación que proveen datos cuyo análisis necesita la utilización de modelos matemáticos y de la estadística. Asimismo, La investigación cuantitativa se usa para explicar la causa y efecto de los fenómenos. En este caso el modelo necesita de un único lenguaje y la posibilidad de cuantificar el fenómeno de estudio (Ugalde y Balbastre, 2013, p. 186).

3.4.2. Alcance descriptivo correlacional

La metodología cuantitativa, se desarrollará bajo el tipo de investigación descriptiva y correlacional. Por un lado, los estudios descriptivos “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández, *et al.*, 2006, p.102). Para que puedan describir (valga la redundancia) las características, propiedades y rasgos más determinantes del fenómeno centro de la investigación. Estos estudios tienen su valor en la utilidad para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, acontecimiento, comunidad, contexto o situación (Hernández, *et al.*, 2006).

Por otro lado, también se conoció la incidencia del manejo de las emociones con la resolución de los conflictos escolares que hacen parte de la convivencia escolar en su cotidianidad en las instituciones educativas, en tal caso se abordó un estudio de tipo correlacional. Para Hernández, *et al.* (2010) la principal utilidad de este estudio es que facilita conocer los comportamientos de una variable o categoría, cuando se relaciona con otra variable o concepto al saber su comportamiento.

Además, Hernández, *et al.* (2010) especifican que estas correlaciones pueden ser positivas o negativas; positivas en la medida en que existe una variación alta en una categoría o sujeto, se muestran valores altos en la otra variable, y viceversa. Además, la investigación correlacional tiene un valor explicativo, pues al relacionar las variables, favorece en cierta forma en la aparición de información explicativa, aunque sea parcial. En este estudio se observó la variable del desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes que afecta de una u otra forma la convivencia, es decir tienen correlación, y su análisis se hizo necesario para explicar dichos comportamientos.

3.5. Diseño de la Investigación

Es una investigación con ejecución concurrente CUAL+ CUAN, ya que se aplicarán ambos métodos de forma simultánea, en este caso se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos y cualitativos casi para el mismo tiempo. Por tanto,

se utilizó un diseño mixto de integración de procesos, que como afirma Hernández, *et al.* (2010), permite combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo, que finalmente permitió realizar una triangulación de los datos derivados de ambos tipos de métodos. En este contexto el estudio fue de tipo no experimental y se utilizó las siguientes estrategias para la recolección de los datos.

Tabla 15. Diseño de la investigación

Criterio	Cualitativo	Cuantitativo
Fuentes	Vivas	Documental Vivas
Temporalidad	Retrospectivo contemporáneo	y Contemporáneo Diseño transversal: 2021 Año escolar: 2016 a 2021

Fuente: elaboración propia

En el *enfoque cualitativo*, el diseño respondió a un estudio fenomenológico, en cuyo caso buscó comprender los significados de las experiencias vividas por los coordinadores y orientadores en torno a la gestión de la convivencia escolar. Estos relatos que surgieron de la entrevista, constituyeron las fuentes vivas, en donde se interpretó desde la gestión directiva y orientación las características del modelo de gestión de la convivencia escolar y la ruta metodológica en el proceso de atención, prevención, promoción, seguimiento y planes de mejora frente a las situaciones conflictivas de los estudiantes al momento de tratar los casos convivenciales y a la pertinencia del modelo que se maneja actualmente en las instituciones educativas. Además, se realizó una revisión documental que permitió analizar los procedimientos de gestión, que inciden en el mejoramiento de la convivencia escolar y la resolución de conflicto, para esto se observó los apartes de cada formato que utilizan los

coordinadores y orientadores escolares en la gestión de la convivencia, cuando existen diferentes situaciones de conflicto entre los estudiantes.

Dentro del *diseño cuantitativo* se planteó una investigación no experimental, debido a que el fenómeno se observó en su entorno natural y no se realizó manipulación de variables en el contexto escolar. Las fuentes vivas estuvieron representadas por los estudiantes de los grados sexto y noveno; las fuentes documentales fueron estudiadas mediante un análisis de contenido cuantitativo; esta es una metodología de investigación designada a formular, a partir de determinada información deducciones validas que se pueden multiplicar, aplicables al contexto (Krippendorff, 1990); asimismo, dentro de las instituciones educativas en el cual se desarrolla el fenómeno. En este caso, se revisaron los observadores de los estudiantes con dificultades convivenciales utilizadas por los directivos docentes de convivencia o disciplina y orientador escolar durante los años 2016 a 2021, este periodo de tiempo es suficiente para caracterizar los conflictos que existen en los grados sexto y noveno y las perspectivas de solución.

Definidas las variables de investigación se procedió a la elaboración del libro de códigos y de la ficha de análisis, en donde se seleccionó los contenidos relevantes para la investigación; luego se analizaron los datos y se elaboró un informe de los mismos (Igartua, 2006), de esta forma se concluyó el análisis documental cuantitativo. Esta investigación además es de tipo transversal, ya que se recolectó los datos provenientes de la encuesta cerrada de los estudiantes, en un solo momento.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dado el tipo de estudio mixto, se consideró técnicas e instrumentos de recolección de datos diversos, para que esta combinación permitiera evidenciar un conocimiento más acertado y veras del fenómeno investigado, que es sobre la

incidencia del desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes frente a la resolución de conflictos y como se puede gestionar eficazmente para mejorar la convivencia en las instituciones públicas de la ciudad de Montería.

En este contexto las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron las siguientes:

Tabla 16. Técnicas, instrumentos y unidades de análisis

Enfoque	Técnica	Instrumentos	Unidad de análisis
Cualitativo	Análisis de contenido	Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos y actas de convivencia o disciplina de grado sexto y noveno • Modelo de convivencia, características y rutas de gestión
	Entrevistas a profundidad	Cuestionario semiestructurado	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de coordinadores y psicorientadores
Cuantitativo	Encuesta cerrada	Cuestionario preguntas cerradas	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los estudiantes de grado sexto y noveno.
	Análisis de contenido	Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Observadores de los estudiantes grado sexto y noveno de los años 2016 a 2021

Fuente: elaboración propia

La recolección de datos se realizó en los ambientes naturales y cotidianos de los actores o unidades de análisis. En el caso de las personas según Hernández *et al.* (2010), en sus vivencias diarias, lo que hacen, como se expresan, pensamientos, creencias e interacciones con sus pares. Por tanto, los datos se obtuvieron en el ambiente natural de las instituciones educativas públicas, en el quehacer de los coordinadores y orientadores escolares. En el estudio fenomenológico, la recolección de los datos se desarrolló a través de la entrevista, con un cuestionario semiestructurado como instrumento, que se dirigió a interpretar los significados de dicha cotidianidad en la escuela respecto a las unidades de estudio. En este caso, los relatos de los coordinadores y orientadores escolares, para comprender el proceso de gestión de la convivencia en las instituciones educativas desde las perspectivas de la dirección y orientación escolar. Esto se observa en la Tabla 19 y 20.

Tabla 17. Entrevista a orientadores escolares - Categoría: Gestión de la convivencia escolar

Subcategoría	Preguntas
Pertinencia del modelo de gestión de la convivencia	<p>¿La institución cuenta con un modelo de convivencia escolar? ¿conoces cuáles fueron los criterios utilizados para su definición? ¿Quiénes participaron?</p> <p>Desde tu perspectiva, ¿cuál de los procesos en la gestión de la convivencia escolar (prevención, atención, promoción y seguimiento) incide más la orientación escolar para garantizar una sana convivencia?</p> <p>¿Consideras fundamental el papel del orientador escolar en la gestión de la convivencia escolar? ¿Por qué si o no?</p> <p>¿Consideras que el modelo es pertinente con las situaciones que se presenta? O ¿qué limitaciones tiene?</p>
Prevención de los conflictos escolares	<p>Que mecanismos o estrategias son utilizados desde la orientación escolar para la prevención de los conflictos y violencia escolar</p>
Atención de los conflictos escolares	<p>¿Cuáles son los procesos de atención de situaciones de conflictos que se manejan en la institución educativa? Y quienes intervienen</p> <p>¿Cuándo atiendes una situación conflictiva, indagamos por los motivos, estados de ánimo y situaciones por las cuales está pasando el estudiante?</p>
Promoción de la sana convivencia	<p>¿Qué actividades y estrategias son direccionadas desde la orientación escolar para la promoción de la sana convivencia en la institución educativa?</p>
Seguimiento de los conflictos escolares	<p>¿Cuál son las estrategias que utilizas para hacer seguimiento a las situaciones de conflictos o a los estudiantes que reinciden en las faltas?</p>
Acciones de mejoramiento para la convivencia escolar	<p>¿Qué acciones se implementan a nivel institucional para mejorar la convivencia escolar?</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 18. Entrevista a coordinadores - Categoría: Gestión de la convivencia escolar

Subcategoría	Preguntas
Pertinencia del modelo de gestión de la convivencia	<p>¿La institución cuenta con un modelo de convivencia escolar? ¿conoces cuáles fueron los criterios utilizados para su definición? ¿Quiénes participaron?</p> <p>¿Consideras que el modelo es pertinente con las situaciones que se presentan? O ¿qué limitaciones tiene?</p>
Prevención de los conflictos escolares	<p>¿Cuáles son las principales estrategias utilizadas para la prevención de los conflictos escolares y fomento de la sana convivencia?</p>
Atención de los conflictos escolares	<p>¿Cuál es tu rol como coordinador en los procesos de atención de situaciones de conflictos en la institución educativa?</p> <p>¿Cuándo atiendes una situación conflictiva, se tienen en cuenta los motivos, estados de ánimo y situaciones por las cuales está pasando el estudiante?</p> <p>¿Cuál es la ruta metodológica empleada para atender situaciones conflictivas o de violencia en la institución educativa? ¿Quiénes intervienen en cada proceso?</p>

Seguimiento de los conflictos escolares	¿Se hace seguimiento a las situaciones de conflictos o a los estudiantes que reinciden en las faltas? ¿Qué estrategias y formatos utilizan?
Promoción de la sana convivencia	¿Qué actividades y estrategias son direccionadas desde la dirección escolar para la promoción de la sana convivencia en la institución educativa?

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se realizó una revisión documental, de los formatos utilizados por los coordinadores y orientadores escolares documentos que se caracterizan por evidenciar los procesos de atención, seguimiento y planes de mejoramiento, así como la intervención en los compromisos de los padres de los padres de familia.

En la recolección de datos de tipo cuantitativo se realizó un cuestionario de preguntas cerradas como instrumento; las cuáles fueron aplicadas a los estudiantes en dos modalidades, de forma presencial mediante una encuesta (ver Anexo 8) y virtual a través de la plataforma de form de Google (ver Anexo 9), para conocer sus percepciones acerca de la experiencia en el manejo de las emociones en la resolución de los conflictos en las instituciones educativas. En este test, las preguntas estaban agrupadas según indicador para mayor comprensión del fenómeno, lo cual ayudaba a la descripción de las variables en su correlación Inteligencia Emocional (IE) y Enfrentar Conflictos (EC) como se observa en la tabla 21.

Tabla 19. Descripción del cuestionario de acuerdo con las dimensiones de las variables

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS O PREGUNTAS
Autoestima	<i>Expresión de sentimientos y emociones</i>	1. Tengo el sentimiento de no poder hacer nada bien
	<i>Aceptación de sí mismo</i>	2. Me siento inferior con respecto a los demás
		3. Soy original y creativo
		4. Me considero una persona exitosa
		5. Siento que soy atractivo (a)
Motivación intrínseca	<i>Respeto de sí mismo</i>	6. Sé que la gente me busca y me respeta
	<i>Conocimiento de sí mismo</i>	7. Dudo de las habilidades que poseo
	<i>Satisfacción por los logros</i>	8. Aun cuando alcanzo una meta difícil, siento que no merezco ser reconocido
	<i>Insistir frente al fracaso</i>	9. Me desanimo fácilmente cuando inicio una tarea o actividad
		10. Cuando no logro hacer algo, lo sigo intentando
		11. Cuando estoy triste, busco alguna actividad que ayude a mejorar mi estado de animo

	<i>Autonomía en las responsabilidades</i>	12. Cuando realizo un trabajo poco interesante, busco la forma de llevarlo a cabo de buena manera.
	<i>Planteamiento de metas personales</i>	13. Postergo las actividades que había planeado iniciar
	<i>Entusiasmo con lo que se hace</i>	14. Necesito del reconocimiento para cumplir mis metas
	<i>Buscar superación y competencia</i>	15. Trabajo duro y persistentemente para alcanzar una meta
Asimilación de las emociones	<i>Incidencia emocional en decisiones</i>	16. Soy competente en pocos trabajos
	<i>Percepción de cambios emocionales</i>	17. Cuando tengo que tomar una decisión sé cómo me siento al respecto: asustado, emocionado, enojado u combinación de emociones.
	<i>Aceptación de distintas perspectivas</i>	18. Ayudo a los demás a controlar sus emociones
Empatía	<i>Interés por lo que expresa otra persona</i>	19. Me cuesta trabajo hablar con personas que no compartan mis puntos de vista
	<i>Atención a manifestaciones no verbales en una comunicación</i>	20. Cuando una persona cambia de actitud conmigo, le pregunto cuál es la causa
	<i>Participación en relaciones sociales grupales</i>	21. Me es fácil escuchar los sentimientos de otros
	<i>Comprensión de los sentimientos del otro</i>	22. Me es fácil sentir lo que le está pasando a otra persona
Comprensión de las emociones		23. Prefiero el trajo en grupo que individual
		24. Hago amistad con facilidad
		25. Soy el amigo(a) que buscan para contarle sus situaciones y sentimientos
Percepción de las emociones	<i>Identificación de emociones en los demás</i>	26. Proporciono apoyo y consejo a los demás para que se sientan bien
	<i>Expresión y necesidades asociadas a los sentimientos</i>	27. Me es fácil comprender lo que le pasa al otro
	<i>Manifestación de respeto en la comunicación.</i>	28. Ayudo a un grupo a controlar sus emociones
Comunicación Asertiva	<i>Argumentación armónica de sus perspectivas</i>	29. Identifico con precisión los sentimientos y emociones de las personas
	<i>Controla la impulsividad frente a distintas situaciones</i>	30. Me es fácil darme cuenta que algo le pasa a una persona que conozco
Autorregulación o autocontrol	<i>Medición de consecuencias por acciones realizadas con emociones negativas</i>	31. Me intereso por los sentimientos de los demás
	<i>Piensa antes de actuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana.</i>	32. Trato de escuchar a quien me habla
		33. Manejo un vocabulario grosero cuando estoy de malgenio
		34. Doy a entender lo que quiero y lo que siento sin rodeos
		35. Me dejo influenciar por una conducta negativa de otras personas
		36. En un momento de rabia, me suele pasar que me arrepiento de las cosas que dije o hice porque sé que pude hacer daño.
		37. Me describo como una persona que tolera los insultos
		38. Puedo mantener la calma cuando soy el blanco del enfado de otros
		39. Tengo cuidado con las palabras con las que me dirijo a alguien y la forma en que digo las cosas
		40. Actúo a pesar de saber que estoy enojado

Relación con los demás	<i>Maneja relaciones armoniosas con los demás</i>	41. Trato de no subir la voz, insultar, ni burlarme del otro para mantener un ambiente agradable
		42. Busco tener el control sobre los demás
		43. Respeto, atiendo y acepto los errores de los demás.
	<i>Sabe dar, pero también recibir en una relación</i>	44. Me siento feliz cuando comparto y ayudo a los demás.
		45. Me acerco a alguien cuando es excluido por los demás
		46. Me agrada recibir atención de mis compañeros.
Resolución de conflictos	<i>Enfrento los conflictos Negociando</i>	47. Frente a un problema o conflicto con mi compañero, no me gusta perder.
		48. Frente a un conflicto o problema con mis compañeros no me gusta ceder.
	<i>Enfrenta los conflictos a través de la mediación</i>	49. Puedo mediar conflictos de los demás.
		50. Siempre que mis compañeros están en conflictos, prefiero colocarme al lado de uno de ellos.
		51. Suelo ser neutral en los conflictos que se presentan en el salón de clases.
	<i>Evita enfrentarse a una situación de conflicto.</i>	52. Suelo evitar los conflictos en el aula.
		53. Me interesa defender mis puntos de vista, frente a cualquier conflicto con mis compañeros.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la anterior tabla, las preguntas se presentaron según grupos de indicadores. De esta manera las preguntas 1,2,3,4,5, 6 y 7 corresponden al indicador de autoestima, la 8,9,10,11, 12,13,14, 15 y 16 a la motivación intrínseca; los ítems 17,18 y19 pertenecen a la asimilación de las emociones; la 20,21,22,23 y 24 a la empatía; la 25,26 y27 a la comprensión de las emociones; de la 28 a la 31 de percepción de las emociones; de la 32 a la 34 de comunicación asertiva; la 35,36, 37, 38, 39 y 40 de autorregulación o autocontrol; de la 41 a la 46 sobre la relación con los demás y por último de la 47 a la 53 de la resolución de conflictos. También se utilizó las respuestas tipo Likert con las siguientes escalas: siempre (S), Casi siempre (CS), Casi nunca (CN) y Nunca(N), a las cuales se les asignaron los valores respectivos de 4,3,2,1 para el procesamiento de los datos.

Además, se utilizó una revisión documental cuantitativa del observador del estudiante, documento en el cual se caracteriza el comportamiento, dificultades disciplinarias o convivenciales, observaciones académicas, fortalezas y debilidades, durante los periodos constitutivos del año escolar y las diferentes situaciones que el

alumno presenta durante el curso, su asistencia a la institución educativa y los compromisos adquiridos tanto por los estudiantes como padres de familia. Asimismo, este documento presentó información relevante sobre el núcleo familiar, como: datos personales, factor socioeconómico, actividades en las cuales se desenvuelven los padres, escolaridad de los padres; que de una u otra forma se articulan con la investigación (ver Anexo11). En este aspecto se cuantificó la frecuencia con que se repiten situaciones conflictivas en el aula y fuera de ellas según lo reportado en los observadores de los estudiantes tomados al azar, correspondientes a los grados sextos y novenos, con una temporalidad no mayor a 6 años, esto debido que para el año 2020 y 2021, fue nula la observación ya que en particular en el municipio de Montería los estudiantes se encontraban confinados en sus casas.

3.7. Unidades de estudio y sujetos de la investigación

En esta investigación las unidades y sujeto de estudio estuvieron representados por los actores y sus experiencias vividas en las instituciones de educación, estos son:

- Modelo de gestión de la convivencia, características y rutas de gestión
- Observadores de los estudiantes de grado sexto y noveno de los años 2016 a 2021
- Formatos y actas de convivencia o disciplina de grado sexto y noveno de los años.
- Relatos de coordinadores y psicorientadores
- Percepción de estudiantes

3.7.1. Población y descripción del escenario de investigación.

En Montería, Córdoba existen aproximadamente 60 instituciones de carácter público, urbanas y rurales, cuyos estratos socioeconómico predominante son el nivel 1,2 y 3 (SEM, 2019). Según informe de cobertura de matrículas presentados por “Datos abiertos” del gobierno de Colombia a 2018 tenían 78,646 estudiantes matriculados, sin incluir los ciclos u otro tipo de educación especial. Además, estas instituciones según Perfil educativo de la la secretaria de educación de Montería (SEM) (2019) cuenta con 1,497 docentes correspondientes al Decreto 2277 y 1,593 docentes del Decreto 1278 para un total de 3,090 docentes, 52 orientadores, 155 directivos docentes coordinador y 60 rectores. Sin embargo, para este estudio, solo se tuvo en cuenta las instituciones públicas del sector urbano, para lo cual el grado sexto cuenta con una población de 5,745 y el grado noveno con 5,138 estudiantes a septiembre de 2021, de acuerdo con cobertura de la SEM (Ver Anexo2).

Según la SEM (2019), en Montería a nivel educativo se han realizado muchas transformaciones, entre ellas inversión alrededor de 2.384.000.000 millones de pesos en el programa “Escuelas para el cambio” para mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones que incluyen el acompañamiento a las IE para la gestión institucional, dotación de recursos para el aprendizaje, plan territorial de formación docente, investigación e innovación pedagógica, integración de las MTIC, fortalecimiento de la educación media con la superior, fortalecimiento de la segunda lengua, que buscan optimizar los aprendizajes en los estudiantes.

Por otra parte, en las instituciones educativas de Montería, los directivos docentes ejercen sus funciones en la coordinación de convivencia o en la académica o ambas, según el número de estudiantes, las situaciones contextuales o de acuerdo a la disposición del rector. Un directivo docente coordinador con funciones convivenciales es competente en el manejo de la Ley 1620, para determinar el tipo de situaciones alrededor de los conflictos y darles solución; asimismo maneja las competencias

emocionales, para comunicarse asertivamente con la comunidad educativa y mantener un clima escolar adecuado para el aprendizaje, así gestionar la convivencia. Los directivos docentes de la ciudad de Montería tienen muchos desafíos, para mitigar las problemáticas que se generan alrededor de los estudiantes y que inciden en la convivencia escolar.

Asimismo, los orientadores escolares cumplen un papel fundamental en la convivencia, pues estos complementan la labor de los directivos docentes coordinadores, sobre todo en los procesos de atención, prevención, promoción y seguimiento de los casos de estudiantes con indisciplina. En la ciudad de Montería los orientadores escolares ahondan más, en la problemática social del niño, niña y adolescente, buscando la raíz del problema, a través de charlas con los estudiantes y padres de familia, además ejecutan programas de intervención en muchas áreas de los mismos.

Los estudiantes de grado sexto y noveno en la ciudad de Montería, presentan unas características muy marcadas y se hacen claves para la investigación. Los niños del grado sexto; por ejemplo, empiezan a desenvolverse en la academia, generalmente con menos acompañamiento de los padres de familia, están en proceso de crecimiento, pasan de la niñez a la adolescencia, lo cual representa un cambio, algunos comienzan a experimentar sentimientos y emociones que antes no tenían. Por su parte los estudiantes de grado noveno, quieren experimentar el mundo, ser más independientes de sus padres y ser aceptados por su grupo social, llevándolos en muchos casos, por malos caminos. En los dos grados, sexto y noveno, muestran un desequilibrio emocional, sentimental, familiar, que lo reflejan en su cotidianidad e influye en la convivencia escolar y es lo que le da sentido para su selección como unidades de estudio.

3.7.2. Muestra y actores participantes

Los actores participantes en la entrevista a profundidad fueron coordinadores y orientadores escolares de las instituciones públicas de Montería. Estos se seleccionaron de acuerdo al cumplimiento de las siguientes características:

1. Que ejerzan funciones en la coordinación de convivencia y disciplina de la institución educativa.
2. Que tengan en su cargo más de tres años de permanencia en la institución educativa en la cual se esté realizando el estudio, para recolectar información (2016 -2021).
3. Que esté de acuerdo en la facilitación de todos los documentos necesarios para la investigación.
4. Que se encuentre laborando en una institución educativa del sector urbano y que la sede posea el nivel de básica secundaria.

Los actores participantes de la encuesta son estudiantes de grados sexto y noveno, los cuales se seleccionaron de acuerdo a las siguientes características:

1. Debe estar matriculado en grado sexto o noveno, en una institución educativa pública seleccionada para el estudio
2. Para el grado sexto sus edades deben estar comprendidas entre los 11 y los 13 años, y para el grado noveno Sus edades deben estar comprendidas entre los 14 y 17 años.

Para calcular el tamaño de muestra para estimar una media y proporción poblacional cuando se conoce el tamaño de la población Rodríguez y García M. (2012) proponen una fórmula esta es:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Es así como se obtienen los siguientes resultados que se describen a continuación:

Tabla 20. Descripción de la muestra de investigación.

Unidades de estudio	Población	Muestra
<i>Directivos docentes</i>	155	111
<i>Orientadores escolares</i>	52	46
<i>Estudiantes de grado sexto</i>	5745	361
<i>Estudiantes de grado noveno</i>	5138	358

Fuente: Datos tomados según cobertura secretaría de educación a septiembre de 2021.

Estas unidades de estudios están distribuidas en 33 instituciones educativas de la ciudad de Montería; sin embargo, se aplicó la encuesta según la muestra por cada conglomerado o institución educativa que cumplieron con las condiciones para el estudio; por esta razón se excluyeron los mega colegios, las IE con dualidad en el carácter y aquellas que por efecto de la pandemia se hizo imposible el ingreso, de tal forma que la población quedó representada solo por 23 colegios como se describe en la tabla 23.

Tabla 21. Muestreo por institución educativa en la ciudad de Montería

	Institución educativa (I.E)	Grado sexto	%	Muestra	Grado Noveno	%	Muestra	Total población
1	I.E SAN JOSE	146	3,32	12	164	4,04	14	310
2	I.E ANTONIA SANTOS	196	4,46	16	168	3,75	15	364
3	I.E ANTONIO NARIÑO	211	4,80	17	179	4,00	16	390
4	I.E CAMILO TORRES MOCARI	179	4,07	14	174	3,88	15	353
5	I.E CECILIA DE LLERAS	236	5,36	19	213	4,76	18	449
6	I.E CRISTOBAL COLON	279	6,34	22	339	7,57	29	618
7	I.E GENERAL SANTANDER	75	1,70	6	74	1,65	6	149
8	I.E ISABEL LA CATOLICA	79	1,80	6	76	1,70	7	155
9	I.E MERCEDES ABREGO	186	4,23	15	148	3,30	13	334
10	I.E LA INMACULADA	137	3,11	11	139	3,10	12	276
11	I.E JOSE MARIA CORDOBA	234	5,32	19	286	6,39	25	520

12	I.E LA PRADERA	228	5,18	18	240	5,36	21	468
13	I.E LICEO GUILLERMO VALENCIA	160	3,64	13	118	2,63	10	278
14	I.E MOGAMBO	343	7,80	28	196	4,38	17	539
15	I.E NORMAL SUPERIOR	173	3,93	14	197	4,40	17	370
16	I.E POLICARPA SALAVARRIETA	145	3,30	12	140	3,13	12	285
17	I.E RANCHO GRANDE	159	3,61	13	187	4,18	16	346
18	I.E ROBINSON PITALUA	195	4,43	16	165	3,68	14	360
19.	I.E SANTA ROSA DE LIMA	103	2,34	8	158	3,53	14	261
20	I.E SANTA MARIA	95	2,16	8	97	2,17	9	192
21	I.E VICTORIA MANZUR	394	8,96	32	241	5,38	21	635
22	IE. SANTA MARIA GORETTY	194	4,41	16	167	3,73	14	361
23	I.E. VILLA MARGARITA	252	5,73	19	197	4,40	17	449
TOTAL		4399	100	354	4063	100	352	8462

Fuente: Datos tomados de cobertura de la Secretaría de educación de Montería

Para garantizar el muestro aleatorio en la aplicación de la encuesta en las instituciones educativas se tomó al azar a los estudiantes, de acuerdo a su número, según software como se observa en el Anexo 12, debido a que a causa de la pandemia no se contaba con el total de los estudiantes de los grados estudiados, mezclándose distintos grupos de un mismo grado. En el caso de la encuesta aplicada virtualmente, no se limitó el número de estudiantes para su aplicación, debido a que esto permitió desarrollar mejor el muestreo aleatorio con el software, el cual indicó que estudiantes se debían seleccionar para el respectivo análisis (ver Anexo 10).

3.7.3. Procedimiento de la investigación

A continuación, se describe la manera en que se ha estructurado cada una de las etapas para lograr el desarrollo de los objetivos propuestos:

Tabla 22. Etapas del trabajo investigativo.

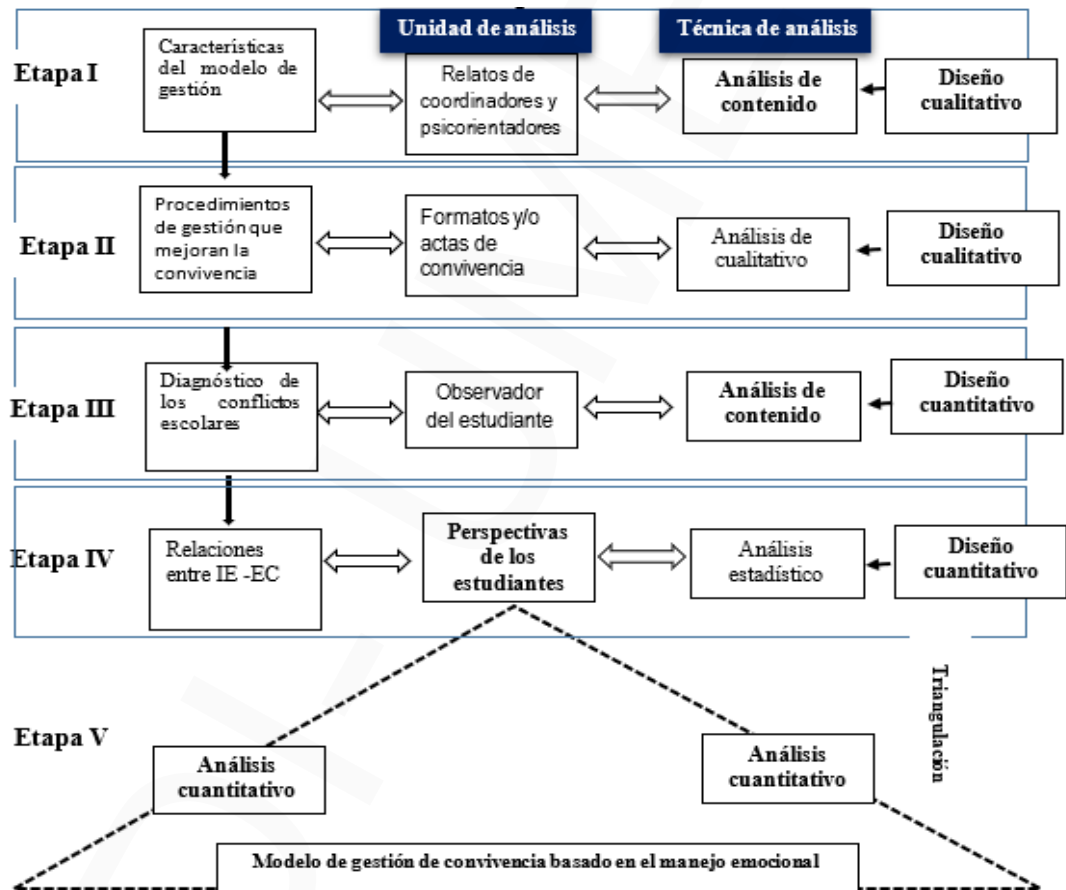
Etapas	Descripción
I. Comprensión de aspectos del modelos de gestión	En esta etapa se dio respuesta al objetivo que pretendió comprender aspectos del modelo de gestión de la convivencia escolar de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería desde las experiencias de los coordinadores y psicorientadores. Para lograrlo se desarrollaron las siguientes actividades:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de las instituciones educativas de Montería que se encuentren en contexto urbano y que sean de carácter público. 2. Se solicitó permiso al ente, Secretaría de Educación de Montería para el ingreso a las instituciones educativas (IE) (ver Anexo 1) 3. Mediante cartas se pidió el permiso a los rectores para el acceso a las IE y se le explicó el procedimiento a seguir (ver Anexo 5). 4. Se verificó el contacto telefónico de coordinadores y psicorientadores de las IE seleccionadas, mediante el ingreso y permiso de los rectores se seleccionó a los coordinadores y psicorientadores que cumplen con las características definidas para la entrevista. 5. Se diseñó la entrevista con preguntas abiertas con base a la categoría Gestión de la convivencia escolar (ver Anexo 6 y 7) 6. Se sometió la entrevista a juicio de expertos 7. Se desarrolló una entrevista como prueba piloto 8. Se aplica las entrevistas a los coordinadores y psicorientadores en tres formas: virtual, a distancia y presencial (ver Anexo 13) 9. Se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas
<p>II. Análisis de los procedimientos de gestión que inciden en el mejoramiento de la convivencia escolar</p>	<p>En esta etapa se respondió al objetivo que pretendió analizar los procedimientos de gestión, que inciden en el mejoramiento de la convivencia escolar en situaciones de conflicto. En este contexto, se realizaron las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicitó a las instituciones educativas el acceso a los formatos y actas de convivencia o disciplina que son utilizados en la gestión de la convivencia escolar en situaciones de conflictos. 2. Se analizaron los procesos de atención, promoción y seguimiento de las situaciones de conflictos en las IE. 3. Se interpretan los hallazgos
<p>III. Diagnóstico de conflictos escolares</p>	<p>En esta etapa se respondió al objetivo que buscó caracterizar los conflictos que existen en los grados noveno y sexto de Montería periodo 2016-2021, para lo cual se realizaron los siguientes procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicitó a las instituciones educativas el acceso a los observadores de los estudiantes de grado sexto y noveno de los años 2016 a 2021 2. Se identificó las tendencias de los conflictos escolares mediante un análisis de contenido de los observadores de los estudiantes seleccionados.
<p>IV. Establecimiento de relaciones entre IE -EC</p>	<p>En esta etapa se respondió al objetivo que procura identificar la relación de la inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno, con las formas de enfrentar conflictos escolares, para lo cual se efectuaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se Diseñó la encuesta cerrada, que permitió reconocer la relación entre las Variables: Inteligencia Emocional (IE) y Enfrentar Conflictos (EC), 2. Se Validó la encuesta por expertos. 3. Se pidió permiso a los directivos de la institución educativa, que facilitó los tiempos y los espacios en los cuales los estudiantes fueron encuestados. 4. Se Aplico prueba piloto y se verificó la confiabilidad de las preguntas (ver Anexo 10) 5. Se realizó la encuesta a los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas. 6. Se Analizó los resultados correspondientes y de forma estadística se estableció la relación entre variables. 7. Se describen los resultados.

V. Diseño de propuesta	<p>En esta etapa se respondió al objetivo que apunta a determinar los fundamentos y procesos de un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos de los estudiantes de instituciones públicas de Montería para esto se tuvo en cuenta lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se Trianguló los resultados obtenidos en las etapas anteriores y definió las características claves que debía contener el modelo. 2. Por último, se Diseñó el modelo de gestión, basado en tres aspectos: Gestión de la convivencia Escolar (GE), Inteligencia Emocional y Resolución de conflictos
-----------------------------------	--

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Procedimiento de la investigación



Fuente: elaboración propia.

3.8. Validez y confiabilidad

Consecuente con el tipo de estudio mixto, fue necesario someter algunos de los instrumentos que se utilizaron en la recolección de datos, a un proceso de validez y confiabilidad, con la intención de minimizar los sesgos y definir la relación existe entre lo que se mide y lo que realmente se requería medir (Palella y Martins, 2003).

Por tanto, dentro del enfoque cuantitativo, se propuso verificar la fiabilidad de la consistencia interna del cuestionario tipo escala a través de Alfa Cronbach de las preguntas 8, 9, 10, 11, 13, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, y 53, ya que fueron elaboradas y modificadas por el investigador; a su vez permitió corroborar el tecnicismo utilizado de algunos ítems. Esta prueba piloto se realizó a 34 estudiantes entre las edades de los 11 y 17 años. El resto de preguntas fueron tomadas del cuestionario validado sobre inteligencia emocional de Mercado y Ramos (2001) para un total de 53 preguntas (ver Anexo 8 y 9). Asimismo, el cuestionario utilizado para la encuesta, fue revisado por expertos para definir su confiabilidad, esto permitió una correcta medición en relación con las variables que se estudiaron (ver Anexo 10).

El Alfa de Cronbach, se calcula con la formula derivada del coeficiente α de Lord y Novick (1968, p. 89):

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right],$$

Dónde:

S_i^2 :es la varianza del ítem i,

S_t^2 :es la varianza de los valores totales observados y

k :es el número de preguntas o ítems.

De esta forma se obtienen las varianzas de los resultados de la prueba piloto como se observa en la tabla 24.

Tabla 23. Resultados de las varianzas prueba piloto.

ITEMS O PREGUNTAS	
	8 9 10 11 13 20 21 24 25 26 27 32 34 35 36 37 38 40 41 43 44 46 47 48 49 50 51 52 53
Varianza	1,28 1,64 0,72 0,792 1,27 1,263 0,8 1,08 0,6 0,7 1,17 1,18 1,145 1,6 1,15 1,1 0,9 0,9 1 1,02 0,7 0,7 1,3 1,3 0,7 1,2 1,2 0,9 1,03

Fuente: elaboración propia.

De esta forma aplicando la formula anterior, se obtienen los siguientes resultados:

Sumatoria de varianza	27,4818
Sumatoria de varianza de ítems	89,8166
Número de ítems	29
Alfa de Cronbach	0.72

El coeficiente Alfa de Cronbach dio como resultado 0.72, lo que permitió determinar la fiabilidad del instrumento, ya que cuanto más próximo esté a 1, más consistentes serán los ítems entre sí. Luego este test fue aplicado a estudiantes de grado sexto y noveno en diferentes modalidades; virtual a través de la plataforma de formularios de Google y presencial con las encuestas en físico en las IE.

Por otra parte, dentro del enfoque cualitativo, se desarrolló un proceso de validez, dentro de un ejercicio “reflexivo y metódico que responde al establecimiento de la categorización, contrastación, estructuración y teorización” (Martínez y March, 2015, p.124). Bajo esta mirada, se elaboraron dos instrumentos de entrevista aplicado a los directivos docentes y orientadores escolares, a partir del proceso de categorización de la teoría referencia en los fundamentos que soportaron el trabajo de tesis; luego, el instrumento se expuso a juicio de expertos Yadith Saleme Negrete Doctora en educación, orientadora escolar del ente territorial de Córdoba, docente universitaria en UNIREMINTON y par evaluador del Ministerio de Educación Nacional y Harvey Ayo doctor en educación, y directivo docente rector del ente territorial de Córdoba, quienes brindaron sus observaciones en cuanto a su estructuración y pertinencia con la categorización. Posteriormente, los instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto, donde se determinó la claridad, y comprensión.

3.9. Consideraciones éticas

En la recolección de los datos fue importante explicar a los actores sociales algunos aspectos que de una u otra forma afectaban su quehacer diario, era necesario establecer la confianza para que estos pudieran crear los espacios solícitos en la investigación, la cual se basó en unos lineamientos éticos garantizando que la información obtenida no afectaría ni psicológica ni físicamente la vida humana, en su naturaleza y en las características propias del fenómeno; por tal razón se establecieron unos consentimientos informados, pues se debía salvaguardar su integridad y privacidad.

Cobra importancia el consentimiento informado, en el sentido que da claridad ética a la recolección de la información, por ejemplo para realizar las encuestas a los estudiantes, se enviaron a los padres de familia a través de los coordinadores y orientadores escolares, cuando estos aceptaban, se les podía aplicar el instrumento; a los coordinadores y orientadores antes de realizar la entrevistas estos debían tener su consentimiento informado firmado, en donde aceptaban colaborar en el estudio y se aseguraba el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

Como las técnicas de recolección de la información correspondían a un estudio mixto, su temporalidad fue mayor, la irrupción en las instituciones educativas fue repetida; por distintas razones, entre ellas: para solicitar permiso al rector, a los coordinadores, a los orientadores, exponer a los mismos en qué consistía la investigación, confirmar horarios de atención y para la participación en la aplicación de los instrumentos; lo cual requería parar para atender los asuntos del estudio ya que estaban ocupados, esto generó algunas molestias e inconvenientes por parte de quienes intervenían.

Cuando se solicitaban a los coordinadores y orientadores escolares los formatos que se utilizaban en la atención de los conflictos escolares se encontraban reacios, pues estos documentos hacen parte de la identidad y privacidad de la institución educativa, esto se convertía en un riesgo potencial para ellos; fue indispensable recalcar que estos

datos solo se utilizarían para el estudio y de forma anónima. Los estudiantes, también se incomodaban al momento de aplicar el cuestionario ya que este respondía a elementos característicos de su personalidad, que no es fácil descubrir ante cualquier persona, más bien son de uso privado, esto pudo causar ansiedad en su momento, sin embargo, se les aseguró confidencialidad, para que pudieran responder con naturalidad cada pregunta.

Este estudio es resultado de ideas propias del autor, quien ha desarrollado un método en la construcción de un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el manejo de la inteligencia emocional, en el cual se ha respetado los conceptos de diferentes autores respecto al objeto de estudio, que han contribuido en la construcción teórica que sustenta la investigación. Además, los resultados obtenidos no serán usados con fines de lucro, más bien buscará dar solución a una problemática social identificada en las instituciones educativas.

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Partiendo de la naturaleza de tipo mixta CUAN + CUAL sobre la que se desarrolló la investigación, en este capítulo se presentan los resultados agrupados desde cada una de las perspectivas. Atendiendo al enfoque cuantitativo se realizó un estudio correlacional entre las variables inteligencia emocional (IE) y enfrentar conflictos (EC) de los datos que se recolectaron mediante cuestionario; asimismo el análisis documental de los observadores de los estudiantes correspondientes a estos grados de escolaridad en una temporalidad de 5 años; entre el 2016 a 2021. Para el enfoque cualitativo, se presentan los hallazgos provenientes a una entrevista semiestructurada a los coordinadores y a los orientadores escolares que laboran en las instituciones públicas y a un análisis documental de los formatos que se utilizan para gestionar la convivencia escolar desde la dirección y orientación en estas.

4.1. Análisis cuantitativo de los resultados

El análisis cuantitativo se divide en dos partes, respondiendo a dos de los objetivos específicos de investigación que se sintetizan en caracterizar las situaciones de conflictos e identificar la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) y la forma de enfrentar conflictos (EC); para analizar esta esta relación se hizo una correlación estadística entre estas variables, resultados que se determinaron mediante una encuesta tipo escala, que se aplicó a los estudiantes y para caracterizar situaciones de conflicto se revisó los observadores partir de 2016, ya que a causa de los efectos de la pandemia, no se hicieron anotaciones de las conductas de estos documentos, por parte de los docentes y directivos durante el año 2020 hasta el mes de junio del 2021, que fue cuando el Ministerio de Salud y Protección Social emitió la Resolución 777

que estableció los criterios y condiciones para el desarrollo de las actividades económicas, sociales y del Estado y se adoptó el protocolo de bioseguridad para la ejecución de estas y la Directiva N^o 05 del MEN por la cual se dio orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo. Lo anterior permitió que la Secretaría de Educación mediante la Circular N^o 039 de junio de 2021 promovió la presencialidad en las instituciones educativas de Montería; lo cual posibilitó el ingreso para realizar el estudio.

4.1.1. Relación existente entre inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno con las formas de enfrentar conflictos escolares

Para este análisis correlacional se trabajó con una muestra de 354 estudiantes de grado sexto y 352 estudiantes de grado noveno, para un total de 707 estudiantes, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años de edad, de ambos sexos, de escogencia aleatoria, en los diferentes grupos que conformaban cada grado, pertenecientes a los estratos 1 y 2 y que se encuentran matriculados en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería. El estudio se centró en corroborar la hipótesis previamente planteada:

Los estudiantes de grado sexto y noveno que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos

Por tal razón, se relaciona las variables inteligencia emocional (IE) y enfrentar conflictos (EC), también las subvariables edades y sexo; para ello se aplicó un cuestionario de escala a estos grados.

En el análisis se correlacionaron los índices de Autoestima, Percepción de las emociones, Asimilación, Empatía y Comprensión de las emociones que hacen parte de la variable (IE) y la Comunicación asertiva, Autorregulación, Relación con los demás

y Resolución de conflictos que hacen parte de la variable Enfrentar conflictos (EC). Además, se utilizó el software estadístico de IBM SPSS STAT 22, que facilitó el análisis y representación de los datos. A continuación, se muestran los resultados.

Tabla 24. Correlación IE y EC de los Estudiantes de grado sexto y noveno.

	Edades	Autoestima	Motivación	Asimilación	Empatía	Comprensión	Percepción	Inteligencia emocional
Comunicación	,182**	,239**	,280**	,082*	,138**	,161**	,103**	,252**
	,000	,000	,000	,029	,000	,000	,006	,000
Autocontrol	,036	,236**	,365**	,284**	,278**	,293**	,328**	,424**
	,337	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación	-,009	,288**	,396**	,399**	,534**	,501**	,467**	,602**
	,816	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Resolución de conflictos	,053	,194**	,274**	,279**	,324**	,341**	,351**	,409**
	,159	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Enfrentar conflictos	,088*	,339**	,472**	,389**	,463**	,474**	,468**	,614**
	,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia.

Se encontró una relación directa, estadísticamente significativa, de buena correlación entre las variables inteligencia emocional (IE) y Enfrentar conflictos (EC) ($r=0,614$ ** con $p<0.01$). Esto significa que los estudiantes de grado sexto y noveno que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos, que es la hipótesis inicial de este estudio.

Asimismo, se puede observar una relación estadísticamente significativa, directa y de fuerza baja entre las formas de enfrentar conflictos (EC) y las edades ($r=0,088$ *, $p<0.05$). Esto significa que los estudiantes con edades entre los 14 y 17 años muestran más rasgos de inteligencia emocional que los estudiantes con edades entre los 10 y 12 años de edad y enfrentan sus conflictos sin actos violentos. También la variable resolución de conflictos (RC) se relaciona directa, de fuerza moderada y estadísticamente significativa con la variable de inteligencia emocional ($r=,409$ ** con $p<0.01$) esto significa que los estudiantes con edades entre los 14 y 17 años solucionan

mejor sus conflictos que los estudiantes con edades entre los 10 y 12 años a través de la mediación, negociación o evitación haciendo uso de la inteligencia emocional.

Se observa también que la variable EC está relacionada con cada uno de los indicadores de la variable IE, con gran significancia estadística, por ejemplo con la Autoestima ($r= 0,339^{**}$ con $p<0.01$), Motivación ($r=0,472^{**}$ con $p<0.01$), Asimilación ($r= 0,389^*$ con $p<0.05$), Empatía($r=0,463^{**}$ con $p<0.01$), Comprensión($r=0,474^{**}$ con $p<0.01$) y percepción($r=0,468^{**}$ con $p<0.01$), lo que explica que las formas de enfrentar conflictos de los estudiantes está relacionada directamente con el manejo de las habilidades socioemocionales, entonces cobra importancia su incidencia en la gestión de la convivencia, por tanto; en el establecimiento de un modelo, que incluya estos aspectos en sus procedimientos de atención, prevención, promoción y seguimiento, que sea pertinente a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, es importante resaltar los hallazgos obtenidos de los estudiantes con edades entre los 10 a los 13 años correspondiente al grado sexto; esta correlación de las variables IE y EC se presentan en la tabla 26.

Tabla 25. Correlación de IE y EC en estudiantes de grado sexto.

	Sexo	Edades	Motivación	Asimilación	Empatía	Comprensión	Autoestima	Percepción	Inteligencia emocional
Autocontrol	,113*	,061	,416**	,352**	,323**	,300**	,325**	,317**	,468**
	,033	,249	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Comunicación	,102	,065	,341**	,191**	,257**	,248**	,310**	,208**	,368**
	,056	,221	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación	,028	,042	,475**	,424**	,524**	,479**	,347**	,322**	,587**
Con los demás	,593	,425	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Resolución	,088	,100	,322**	,289**	,334**	,286**	,214**	,305**	,397**
De conflictos	,097	,060	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Enfrentar	,109*	,093	,550**	,460**	,525**	,477**	,415**	,414**	,652**
Conflictos	,041	,080	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).*

El grupo de estudiantes pertenecientes al grado sexto posee unas características especiales, marcadas por el desarrollo físico, psicológico y emocional y la transición

de la básica primaria a la secundaria. De forma clara se observa que la variable forma de enfrentar conflictos (EC) con inteligencia emocional (IE) en los alumnos se relaciona de forma directa, de fuerza moderada y con una gran significancia estadística ($r = ,652^{**}$, $p < 0.01$) lo que significa que los estudiantes que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos.

Se denota también, que cada uno de los aspectos pertenecientes a la inteligencia emocional (IE), están relacionados con las formas de enfrentar conflictos (EC) y son estadísticamente significativos, con una fuerza moderada, tal como sucede con la motivación ($r = ,550^{**}$ con $p < 0.01$); la asimilación ($r = ,460^{**}$ con $p < 0.01$); empatía ($r = ,525^{**}$); comprensión ($r = ,477^{*}$ con $p < 0.01$); autoestima ($r = ,415^{**}$ con $p < 0.01$); percepción ($r = ,414^{**}$ con $p < 0.01$) de manera que el manejo de las emociones conlleva a enfrentar positivamente los conflictos, lo que genera una sana convivencia en el contexto escolar. Otro aspecto relevante es el sexo de los estudiantes; esta subvariable se definió con el valor 1, para el sexo femenino y 2, para el masculino, de tal forma que existe una significancia estadística, de fuerza baja y directamente proporcional, en este caso se deduce que los niños tienen una mayor tendencia a manejar mejor las emociones que las niñas y por tanto enfrentan mejor sus conflictos.

Los estudiantes pertenecientes al grado noveno; por su parte transitan de la básica secundaria a la media, y están sujetos a estándares interpersonales, sociales y globales, que influye en sus aspectos emocionales que se relacionan con las formas de enfrentar un conflicto en el ámbito escolar como se observa en la tabla 27.

Tabla 26. Correlación de la variable IE y EC en estudiantes de grado noveno

	Sexo	Edad	Comunicación Asertiva	Autocontrol	Relación con los demás	Resolución de conflictos	Enfrentar Conflictos
Sexo del estudiante	_____	,153**	-,059	,057	-,035	,060	,026
		,004	,273	,287	,512	,265	,625
Edad	,153**	_____	,091	-,027	-,002	,032	,034
	,004		,088	,619	,971	,550	,529
Autoestima	-,024	,092	,159**	,094	,188**	,092	,197**

	,659	,085	,003	,078	,000	,085	,000
Motivación Intrínseca	,046	,090	,203**	,285**	,316**	,143**	,358**
	,388	,092	,000	,000	,000	,007	,000
Asimilación de las emociones	-,033	-,009	-,028	,200**	,373**	,212**	,303**
Empatía	,537	,869	,596	,000	,000	,000	,000
	-,044	,051	,013	,223**	,482**	,251**	,380**
	,416	,342	,813	,000	,000	,000	,000
Comprensión de las emociones	-,090	-,053	,054	,281**	,510**	,368**	,488**
	,092	,318	,312	,000	,000	,000	,000
Percepción de las emociones	-,118*	-,065	-,040	,297**	,488**	,317**	,431**
	,027	,227	,450	,000	,000	,000	,000
Inteligencia Emocional	-,056	,038	,104	,352**	,588**	,337**	,542**
	,294	,473	,050	,000	,000	,000	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Se observa una relación entre la variable inteligencia emocional (IE) y enfrentar conflictos (EC) directa, de fuerza moderada y estadísticamente significativa ($r=,542^{**}$ con $p<0.01$). Esto quiere decir que los estudiantes que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos; por tanto, se comprueba la hipótesis. Además, no es estadísticamente significativa el sexo del estudiante en el grado noveno cuando enfrenta sus conflictos escolares. Asimismo, existe una relación directa, de fuerza moderada y estadísticamente significativa entre los componentes de la inteligencia emocional y las formas de enfrentar conflictos como sigue: motivación ($r=,358^{**}$ con $p<0.01$); la asimilación ($r=,303^{**}$ con $p<0.01$); empatía ($r=,380^{**}$); comprensión ($r=,488^{**}$ con $p<0.01$); autoestima ($r=,197^{**}$ con $p<0.01$); percepción ($r=,431^{**}$ con $p<0.01$), de tal manera que las emociones inciden en la solución de conflictos; por tanto desarrollar estas habilidades en los estudiantes pueden mejorar la convivencia escolar.

Ahora bien, es importante para la investigación analizar que tanto influye el sexo, mujer o hombre en el manejo de las emociones al momento de enfrentar conflictos en el ámbito escolar, para esto se tuvieron en cuenta 391 estudiantes mujeres

de grado sexto y noveno y 315 estudiantes hombres, de los mismos grados. lo cual se representa en la tabla 28 y 29.

Tabla 27. Correlación entre IE y EC de estudiantes de sexo femenino

	Autoestima	Motivación	Asimilación	Empatía	Comprensión De las emociones	Percepción de las emociones	Inteligencia emocional
Edad	,105*	,082	,006	,086	,108*	,133**	,123*
	,039	,104	,901	,091	,033	,008	,015
Comunicación	,231**	,245**	,083	,152**	,163**	,106*	,241**
Asertiva	,000	,000	,103	,003	,001	,035	,000
Autorregulación	,147**	,305**	,264**	,208**	,251**	,279**	,340**
	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Relación con los demás	,239**	,437**	,430**	,526**	,489**	,459**	,600**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Resolución de Conflictos	,157**	,228**	,292**	,310**	,317**	,379**	,382**
	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Enfrentar Conflictos	,278**	,459**	,427**	,464**	,473**	,485**	,601**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).*

Se nota una relación directa ente Inteligencia emocional y las formas de enfrentar un conflicto (EC) de fuerza moderada y de gran significado estadístico ($r=,601^{**}$ con $p<0.01$); esto quiere decir que las mujeres de grado sexto y noveno, que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos. Además, una relación directa entre la edad y la inteligencia emocional, de fuerza baja y significativa ($r=,123^*$ con $p<0.05$), lo que explica que a mayor edad en las niñas mejor aplican su inteligencia emocional, por tanto; resuelven mejor sus conflictos escolares.

Tabla 28. Correlación entre IE y EC de estudiantes de sexo masculino

	Autoestima	Motivación	Asimilación	Empatía	Comprensión De las emociones	Percepción de las emociones	Inteligencia emocional
Edad	-,077	,049	-,053	-,041	-,019	-,020	-,030
	,171	,389	,352	,473	,731	,729	,591
Comunicación	,251**	,327**	,085	,120*	,163**	,104	,269**
Asertiva	,000	,000	,133	,034	,004	,065	,000
Autorregulación	,296**	,342**	,266**	,307**	,329**	,348**	,450**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	,334**	,412**	,363**	,487**	,484**	,433**	,594**

Relación con los demás	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Resolución de Conflictos	,236**	,332**	,272**	,348**	,382**	,332**	,450**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Enfrentar Conflictos	,393**	,497**	,372**	,475**	,506**	,458**	,644**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).*

Fuente: elaboración propia

Se muestra que la correlación entre inteligencia emocional (IE) y enfrentar conflictos (EC) de estudiantes de sexo masculino es directa, de fuerza moderada y de gran significado estadístico ($r=,644^{**}$ con $p<0.01$); esto quiere decir que los hombres de grado sexto y noveno, que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos. Sin embargo, se observa una relación indirecta entre las edades y la inteligencia emocional (IE), esto significa que entre menor sea la edad del estudiante mejor aplica la inteligencia emocional para la solución de sus conflictos escolares, pero no es estadísticamente significativo. Se compara entonces la correlación del sexo femenino y masculino en el comportamiento de la variable enfrentar conflictos (EC) e inteligencia emocional (IE). Como se muestra en la tabla 30.

Tabla 29. Comparación entre la correlación (IE) y EC con el sexo del estudiante

	Edad	Comunicación Asertiva	Autorregulación	Relación con los demás	Resolución de Conflictos	Enfrentar Conflictos
IE- sexo femenino	,123*	,241**	,340**	,600**	,382**	,601**
	,015	,000	,000	,000	,000	,000
IE-sexo masculino	-,030	,269**	,450**	,594**	,450**	,644**
	,591	,000	,000	,000	,000	,000

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).*

**. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).*

Fuente: elaboración propia

Al comparar, estos dos resultados se pueden mirar que en ambos casos existe una relación directa, de fuerza moderada, y estadísticamente significativa, pero en el sexo masculino es mayor que en el sexo femenino, ya que implica una mayor fuerza

($r = 601^{**} < ,644^{**}$ con $p < 0.01$), esto quiere decir que existe una mayor tendencia a que los hombres presenten más rasgos de inteligencia emocional y enfrentan mejor los conflictos escolares que las mujeres. Sin embargo, en la relación IE con Relación con los demás el sexo femenino tiene un mayor valor, es decir que las mujeres tienen mayores habilidades que los hombres para relacionarse.

4.1.2. Situaciones de conflictos más frecuentes en el ámbito escolar y que inciden en la convivencia escolar.

En la actualidad los observadores o fichas acumulativas de los estudiantes en las instituciones públicas de Montería están direccionados más a los aspectos académicos. En él, se están consignando los resultados de notas con desempeños no alcanzados, y las situaciones disciplinarias están en menor proporción, esto a causa de varias razones en primer lugar; el paralelismo existente con otros documentos manejados desde la coordinación de convivencia y orientación escolar, que son diseñados, para la atención y seguimiento de los estudiantes que cometen faltas en contra de las normas establecidas en el manual de convivencia. Segundo, los espacios para consignar las situaciones de convivencia son reducidos, pues este formato tiene varias sesiones, los datos personales y familiares del estudiantado, características físicas, de personalidad, aspectos por mejorar, compromisos entre otros; estas especificaciones varían de institución en institución y están sujetas al presupuesto para su impresión. Tercero, el observador o ficha acumulativa, es requerido en muchas instituciones educativas para el ingreso del estudiante, es decir; se convierte en un requisito junto con los certificados de estudio, informe final y documento de identificación del alumno y padre de familia, de tal forma que una observación negativa puede ser objeto para el no ingreso a la institución. En este aparte, el estudio se centró en corroborar la hipótesis previamente planteada:

Las situaciones de conflictos que tienen mayor recurrencia entre los estudiantes de grado sexto y noveno son las de tipo I

Los siguientes aspectos se tuvo en cuenta para el análisis cuantitativo documental:

- Los datos tomados, corresponden a observadores de estudiantes que actualmente se encuentran en grado 9 y 6 con una historia comportamental o disciplinaria con temporalidad de 5 años.
- Las observaciones disciplinarias o comportamentales no se tuvieron en cuenta, pues no es objeto de estudio.
- Se revisaron los cuatro periodos de cada año de cada estudiante.
- Para este estudio se realizó un análisis con los observadores de los estudiantes o fichas acumulativas de observación de 40 estudiantes de grado 6 y 22 de grado noveno, para un total de 62

Los códigos emergentes se consignan en la tabla 31.

Tabla 30. Análisis documental cuantitativo de los observadores de los estudiantes grado

Categoría/Código emergente	Frecuencia	Porcentaje %
<i>Aspectos Disciplinarios</i>		
Debe mejorar la disciplina	10	9,8
Debe mejorar el comportamiento dentro y fuera del aula	12	11,8
Practicar la disciplina y el respeto	4	3,9
Se distrae con facilidad y fomenta la indisciplina	12	11,8
Presenta brotes de indisciplina	3	2,9
Presenta problemas de disciplina	9	8,8
Presenta mal comportamiento	6	5,9
Total	48	47,1%
<i>Disrupción en el aula</i>		
Desorden en clases	4	17,4
Falta acatar las órdenes del docente	4	17,4
No presta atención en clases	5	21,7
Habla mucho en clases	9	39,1
Interrumpe las clases repetidamente	2	8,7
Total	23	22,54%
<i>Faltante de habilidades socioemocionales</i>		
Ejercitar el dialogo	3	15,8
Falta de responsabilidad y compromiso con sus tareas	4	21,1
No tolera los llamados de atención	5	26,3
Falta Reconocer y valorar el trabajo de sus compañeros	2	10,5
Irrespeto a docentes	3	15,8

Malas relaciones interpersonales	2	10,5
Total	19	18,62%
<i>Agresión verbal</i>		
Respuesta grosera	6	7,84
Vocabulario soez	2	1,96
Total	8	9,8%
<i>Otros</i>		
Ausencia de las clases	3	2,94
Practicar buenos modales y normas del manual de convivencia	1	0,98
Total	4	3,92%
Suma de Totales	102	100

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la propuesta de Moreno (2000) en los resultados se observan formas de violencia o conducta disruptiva, conformadas por los aspectos disciplinarios que tienen un 47,1%, disrupción en el aula con un 22,54% y agresión verbal con 9,8%. En los observadores o fichas acumulativas los docentes no explican cuáles son esos brotes o problemas disciplinarios, lo dejan de forma general, por cuanto abarca muchos elementos; la disrupción en aula se presenta cuando el estudiante hace desorden en clases, le falta acatar las órdenes del docente, no presta atención, habla mucho en clases e interrumpe las clases repetidamente. También existe violencia cuando el estudiante maneja un vocabulario soez o su respuesta siempre es grosera.

Asimismo, los resultados de la revisión de los observadores o fichas acumulativas presentan algunos rasgos derivados de las habilidades socioemocionales como motivación, autocontrol, comunicación asertiva, y relaciones interpersonales estos se manifiestan en las frecuencias de ejercitar el dialogo, falta de responsabilidad y compromiso con sus tareas, no tolera los llamados de atención, falta reconocer y valorar el trabajo de sus compañeros, irrespeto a docentes, malas relaciones interpersonales que en total suman un 18,62% y otros con 3,92% en donde se resalta la inasistencia a clases y acatar las normas del manual de convivencia.

Se puede observar que del análisis cuantitativo documental las situaciones mas frecuentes entre los escolares corresponden a situaciones de tipo I, que generalmente

las atiende el docente presente y de acuerdo a la falta son remitidas al coordinador de convivencia o psicorientador escolar. Estas situaciones generalmente no atentan físicamente contra la víctima más bien, se centran en los aspectos disciplinarios de los estudiantes, en algunos casos son frecuentes o repetitivas cuando el estudiante no cambia de actitud frente a sus compromisos convivenciales.

4.2. Análisis cualitativo de los resultados

Se analizó desde una perspectiva cualitativa dos procesos; las entrevistas a directivos docentes y orientadores escolares, según las categorías de estudio sobre el modelo de gestión de convivencia escolar y las características propias de los procedimientos de atención, promoción, seguimiento y plan de mejoramiento de las situaciones de conflictos que se presentan en las instituciones educativas en la ciudad de Montería, las cuales respondieron a dos de los objetivos investigativos. A continuación, se presentan los hallazgos en cada caso.

4.2.1. Modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.

En este aparte, se atiende al objetivo dirigido a comprender aspectos del modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería desde las experiencias de los coordinadores y psicorientadores, para lo cual se tuvo en cuenta los relatos de los directivos docentes y orientadores escolares, para analizar la percepción de estos en cuanto al manejo de la convivencia escolar, de acuerdo a las categorías previamente establecidas. Para este estudio se entrevistó a 11 personas, 6 directivos docentes todos hombres y 5 orientadores escolares de los cuales 4 son mujeres y 1 es hombre, con distintas profesiones relacionadas al campo de acción

de la administración educativa, docencia, psicología o áreas a fines, con más de 3 años de experiencia en el cargo.

Este grupo de personas, realizaron la entrevista por voluntad propia, de acuerdo a lo estipulado en un consentimiento informado. Fueron convocados según información suministrada por los rectores de la institución a quienes se les explicó el objetivo de la investigación y su importancia para el municipio, dada esta autorización se procedió a concertar el tiempo y disposición para realizar las entrevistas, durante los meses de agosto y septiembre del año 2021. Estas entrevistas a los directivos docentes y orientadores escolares se aplicaron en distintas modalidades; a través de plataformas virtuales, telefónica y presencial, debido a aspectos relacionados con la pandemia y disponibilidad del participante para responder las preguntas.

Para mantener el anonimato, se diseñaron identidades ID utilizando letras distintivas y un número de consecutivo de la siguiente forma:

- La dos primeras unidades de identificación representa el cargo, si es directivo docente (DD) u orientador escolar (OE).
- La tercera unidad, corresponde al sexo hombre (H) o mujer (M).
- La cuarta unidad de identificación responde a un número consecutivo de los entrevistados.

Según lo anterior, los entrevistados quedaron organizados con un número de identificación, como lo muestra la tabla

Tabla 31. Identificación de los entrevistados

ID	Entrevistado
DDH1	1. Directivo docente hombre
DDH2	2. Directivo docente hombre
DDH3	3. Directivo docente hombre
DDH4	4. Directivo docente hombre
DDH5	5. Directivo docente hombre
DDH6	6. Directivo docente hombre
OEH7	7. Orientador escolar hombre

OEM8	8. Orientador escolar mujer
OEM9	9. Orientador escolar mujer
OEM10	10. Orientador escolar mujer
OEM11	11. Orientador escolar mujer

En base a lo anterior, referente a la percepción de los directivos docentes coordinadores y orientadores escolares sobre el modelo de gestión, se procede a la interpretación de los resultados, teniendo en cuenta las unidades de análisis representadas en cada una de las categorías, subcategorías y códigos. Los hallazgos se presentan en un orden establecido, de acuerdo a la siguiente información:

- En algunas preguntas se evidencian diferencias, según el rol de cada actor social, por tal razón, este análisis se presenta de dos formas, agrupado para las preguntas que sean común para ambos, coordinadores y orientadores escolares y particular en caso de ser diferente.
- Se presentan los resultados en una tabla en donde se resaltan códigos emergentes, que simbolizan la concordancia en las respuestas de los entrevistados, respecto a sus vivencias en las instituciones educativas.
- Se muestra un análisis interpretativo de las respuestas y se incluyen textualmente en algunos apartes para ejemplificar, talque haya mayor claridad y comprensión del fenómeno investigado.

4.2.1.1. Pertinencia del modelo de gestión de la convivencia escolar

Los actores sociales involucrados en la gestión de la convivencia escolar, relataron aspectos relacionados con el modelo de gestión que actualmente se presentan en las instituciones educativas, dentro de sus relatos se distinguieron códigos emergentes consignados en la tabla 32.

Tabla 32. Pregunta 1. Existencia del modelo de Gestión de la convivencia escolar

Entrevistado	Código emergente
DDH2, DDH3, DDH4, OEH11	Manual de convivencia
DDH6	Plan de convivencia
OEM10	Protocolos de convivencia

OEM9	Funciones de convivencia
DDH5	PEI
OEM7	Guía 49
OEM8	Parámetros para la convivencia
DDH1	Pacto de convivencia

Los actores sociales coordinadores y orientadores escolares relataron, que no estaba definido un modelo como tal, pero que contaban con otras herramientas que orientaban los procedimientos y acciones para la gestión de la convivencia escolar. Por ejemplo; DDH2, DDH3, DDH4, OEH11 coinciden que el manual de convivencia provee la estructura para garantizar el convivir de los estudiantes.

DDH4: “Un modelo de convivencia escolar establecido como tal específicamente no; pero si se establece dentro del manual de convivencia una serie de aspectos (...) esos aspectos tienen siempre en cuenta la clase de población que manejamos, la población social, la condición de la población de nuestros estudiantes”

DDH2: “Bueno acá tenemos...pero de pronto... la palabra modelo no se utiliza, pero acá tenemos nuestro manual de convivencia y está direccionado por la ley 1620 de convivencia escolar, tenemos todo establecido...”

OEH11: “...todo lo que se tiene estipulado en el manual de convivencia, es la carta nuestra para todos los casos que se presentan, tipo 1 tipo 2 y tipo 3...”

DDH6 por su parte, no menciona que se trabaje con un modelo en la institución, sin embargo; explica que hacen uso de un plan de convivencia, sujeto a la Ley 1620. OEM10, también relata que en la institución educativa cuenta con unos protocolos de convivencia, mas no con un modelo de gestión definido. OEM9, especifica que existen funciones de convivencia bien definidas. DDH5 afirma que un no cuentan con un modelo de gestión; sin embargo, en el Proyecto Educativo Institucional,

PEI, se encuentra estructurado las etapas de seguimiento, el protocolo a seguir y las rutas de atención.

OEM7, relata que como modelo de gestión de la convivencia se ha tomado los lineamientos de la Guía 49 en la cual están contenidos los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, para el manejo de la convivencia escolar en las instituciones educativas. OEM8 relata que no tienen un modelo establecido para la gestión de la convivencia escolar, pero si unos parámetros que orientan el convivir de los escolares.

DDH6: “acá la institución educativa trabaja con un plan de convivencia, el cual gira entorno a la Ley 1620 tienen unos lineamientos que nos dio la secretaria de educación en cuanto al manejo de la convivencia escolar”

OEM9: “Nuestra institución pública fue certificada...de acuerdo con esto se modificaron ciertas funciones relacionadas con la convivencia, tenemos un coordinador de convivencia, las funciones están muy bien determinadas...”

DDH5: “modelo de convivencia como tal no; nosotros tenemos como quien dice... pues, en nuestro PEI, tenemos estructurado las etapas de seguimiento, el protocolo a seguir, las rutas de atención...”

OEM7: “Como modelo de convivencia se ha tomado como referencia la guía 49, los lineamientos que nos da el Ministerio de Educación Nacional, en el están algunos protocolos que nos habla todo lo relacionado con la convivencia, los protocolos, las rutas de atención, ese el derrotero que tenemos presente para los procesos que se dan en la institución educativa”

OEM8: “Modelo como tal no, tenemos parámetros en algunas cosas, para algunas situaciones que se nos presentan en la institución en medio de la convivencia, pero un modelo establecido, con una teoría, que escogimos... esta teoría para este modelo no”

Se estableció la pertinencia y limitantes del modelo de acuerdo a los relatos de los directivos docentes coordinadores y orientadores escolares, para los cuales surgen los códigos presentados en la tabla 33.

Tabla 33. Pregunta 2. Pertinencia y limitantes del modelo de gestión de convivencia escolar.

Entrevistado	Código emergente
DDH1, DDH2, DDH5, DDH6, OEM7, DDH3, DDH4, OEH11	Pertinencia del modelo de gestión
OEM8, OEM9, OEM10	No pertinencia del modelo de gestión
OEM8, OEM9, OEM10, OEM7, DDH3, OEH11, DDH2, DDH5	Gestión con limitantes
DDH1, DDH4, DDH6	Gestión sin limitantes.

Los actores sociales DDH1, DDH2, DDH5, DDH6, OEM7, DDH3, DDH4 y OEH11 relataron que, aunque no tengan un modelo definido como tal, como se refirió anteriormente; hasta el momento las estrategias y las acciones que llevan para la gestión de la convivencia son pertinentes para el manejo de conflictos escolares, ya que les ha dado resultados en el mejoramiento de la convivencia escolar en las instituciones educativas a través de los años y los conflictos han disminuido.

DDH3: “Bueno, hasta ahora nos ha funcionado, hasta ahora es muy pertinente... y aquí cuando ponemos sanciones o establecemos las sanciones no son de expulsión, sino de sanciones pedagógicas; es decir, siempre para la formación y ayuda al estudiante”

DDH4: “yo pienso que, si es pertinente, a pesar de nosotros tener una población de escasos recursos, tampoco es que tengamos una población extremadamente agresiva, que a diario se presente problemas de convivencia escolar. Los estudiantes conservan un comportamiento, regular y adecuado dentro de la institución y fuera de ella”

DDH5: “Pienso que si, en este momento es pertinente, se trabajó con diferentes estamentos, también de acá se socializó, tenemos los diferentes protocolos que tenemos que seguir, el conducto regular que hay que hacer para atender los diferentes casos...”

DDH6: “Pues... a mi parecer si es pertinente, puesto que ha sido muy efectivo en el tratamiento de los casos de convivencia que han afectado por años a la institución”

OEM8, OEM9, OEM10 relatan que, aunque no tienen un modelo definido, las acciones y estrategias para gestionar la convivencia, no han sido tan pertinente, debido a variables internas y externas a la institución, entre ellas se destaca que la gestión, no había vislumbrado la virtualidad como herramientas para el aprendizaje, que por la pandemia producida por el virus COVID – 19 tocó afrontar en las instituciones educativas, ya que los estudiantes estaban confinados en sus casas.

OEM10: “Yo creo que todos los modelos tienen limitaciones, en la medida nosotros tratamos de trabajar de manera integral, pero a veces encontramos variables como los padres que no aportan mucho, porque uno se da cuenta que el pelao es violento dentro del aula escolar, encontramos que hay mucha violencia a nivel familiar...”

OEM9: “No, no se puede desconocer que la virtualidad preparo unos retos grandes, los medios virtuales son muy fríos y generan una distancia con los chicos, esto ha generado unas conductas que en la presencialidad no estábamos acostumbrados...”

OEM8, OEM9, OEM10, OEM7, DDH3, OEH11, DDH2, DDH5 relatan que a su parecer existen limitantes al momento de gestionar la convivencia escolar, entre estos mencionaron las rutas de atención externas, como el ICBF, comisariías de familia, etc., la virtualidad, los procesos con padres de familia, la generalización de

los casos en la atención de las situaciones de conflictos, el desconocimiento de los lineamientos para la convivencia escolar, entre otros.

OEM7: “Una limitante podría ser un desconocimiento parcial de algunos miembros de la comunidad de todo lo que es la guía 49, de todo lo que nos habla, entonces ya hemos venido trabajando en eso”

OEM8: “...una de las limitaciones es que el modelo es generalizado, no es particular y no se pueden estudiar los casos. Yo lo hago desde la orientación escolar, de mi parte profesional (...) pero no porque este institucionalizado así”

DDH5: “...si algunas limitantes, es de pronto, que las gestiones que uno hace antes las entidades son muy lentas, las respuestas en lo que tiene que ver con policía de menores, comisarías de familia, cuando se denuncian casos el proceso es muy lento, entonces eso hace que algunos procesos se puedan caer en el camino”

DDH3: “Las limitaciones las pone la misma ley como por ejemplo cuando se presenta un caso tipo 3, nosotros tenemos que remitirlo inmediatamente ya sea ICBF, a la policía de infancia y adolescencia, a la comisaría de familia; entonces ya no lo atendemos nosotros, de pronto el limitante es que nosotros nos desconectamos directamente del caso”

DDH2: “Sí hay algunas limitaciones, pero nosotros hemos tratado de sopesar las limitaciones y adaptarnos a ellas”

OEH11: “El modelo que manejamos, es pertinente, donde está la limitante, cuando activamos rutas, sobre todo con el bienestar familiar...”

Los orientadores escolares, desde sus perspectivas relataron que si consideran fundamental su rol la gestión de la convivencia escolar los códigos emergentes se muestran en la tabla 34.

Tabla 34. Importancia de la gestión de la convivencia desde la orientación escolar.

Entrevistado	Código emergente
OEM7	Ayuda a la gestión
OEM8, OEH11	Prevenir que las situaciones de conflictos se vuelvan a repetir o sean más complejas.
OEM9	Acompañar a estudiantes y a padres de familia
OEM10	Trabajar con la comunidad

OEM7 relata que es de mucha ayuda en la institución educativa; OEM8, OEH11 expresan que en su rol de orientadores es fundamental prevenir para que en el futuro no se vuelvan a repetir las situaciones de conflicto; OEM9 expresa que dada la virtualidad de la educación a causa de la pandemia producida por COVID-19, se presentaron situaciones en donde el orientador escolar brindó no solo acompañamiento a los estudiantes, sino a los padres de familia en las situaciones de convivencia; OEM10 especifica que este papel es fundamental cuando se trabaja con toda la comunidad educativa en busca de su bienestar.

OEM7: “Claro, totalmente, es de mucha ayuda en la institución educativa”

OEH11: “Porque somos protagonistas, somos los que hacemos gran parte del trabajo para mejorar la convivencia, para prevenir a futuro de que haya situaciones más complejas”

OEM9: “Absolutamente indispensable, desde orientación escolar cada semana enviamos mensajes para que el estudiante sienta que, aunque está en su casa con esta virtualidad tiene su acompañamiento y que el padre de familia tampoco se sienta solo...”

Los orientadores escolares desde su perspectiva explicaron cuál de los procesos de la gestión de la convivencia, atención, promoción, prevención y seguimiento de la incide más la orientación escolar para garantizar la sana convivencia escolar, los códigos emergentes se presentan en la tabla 35.

Tabla 35. Incidencia de la orientación escolar en los procesos de gestión de la convivencia.

Entrevistado	Código emergente
OEM7	Atención
OEM8	Seguimiento
OEM9	Promoción y prevención
OEM10	Prevención.
OEH11	Incidencia en todos los procesos.

OEM7: “Se trabaja más, pero creo, siendo honesta en los que hay mayor participación y dinámica creo que es en la atención, desde mi perspectiva actualmente es en la atención

OEM8: “Yo pienso que el seguimiento, porque a veces la promoción es buena, pero siento que no da tanto resultado como si tú haces seguimientos a situaciones a estudiantes (...) y cuando he empezado hacer el proceso con ellos, de seguimiento, hablar con el padre de familia de estar pendiente de irlos a buscar (...) hablo con la profesora, para hacer seguimiento de su parte académica y de su parte comportamental, esos chicos han avanzado de verdad y han logrado terminar su bachillerato”

OEM9: “Pienso que es muy importante la promoción y prevención, lo que se busca es evitar que las situaciones se den, siempre trabajando por la sana convivencia, por el respeto, la tolerancia”

OEM10: “Yo creo lo que debemos apuntar los orientadores es a la prevención, yo creo que es importante para no llegar precisamente a que cuando se dé la problemática es que vamos a intervenir yo creo que la prevención es la que nos va a ayudar a no esperar a que eso se mitigue y que sean muy pocos los casos que puedan llegar”

OEM11: “Yo no te puedo decir escoger uno, porque incide en todo, esto es un trabajo que si yo no hago promoción y no hago prevención lo más seguro se me van a disparar los casos, y si y hago promoción, prevención, y atención, y no hago seguimiento, prácticamente no estamos haciendo nada; porque, listo atendimos remitimos, pero ya

suelto eso, no sé si mejoro, empeoro o sigue igual, entonces eso es una cadenita que debe estar siempre anclada”

4.2.1.2. Prevención de los conflictos escolares

Desde la perspectiva de los coordinadores y orientadores escolares se indagó por las estrategias o mecanismos para la prevención de los conflictos escolares, para el cual surgieron los siguientes códigos emergentes, representados en la tabla 36.

Tabla 36. Estrategias o mecanismos de prevención.

Entrevistado	Código emergente
OEM8, DDH3, OEH11	Actividades escolares para la prevención
DDH1, DDH4, OEM10, OEH11	Charlas y talleres
DDH3, DDH4,	Formaciones con el estudiantado
DDH3	Escuela de padres
OEM7	Proyectos preventivos
DDH2, DDH3	Estar atento a las dificultades de los estudiantes
OEM10	Videos y casuísticas
OEM10	Estudiantes conciliadores en el aula.
DDH4, DDH5	Estrategias de prevención en el manual de convivencia.
OEM9, OEM11	Trabajo de prevención en el aula de clases
DDH6, DDH5	Dialogo con los estudiantes

OEM8, DDH3 y OEH11, relatan que para la prevención de conflictos escolares se realizan distintas actividades con los estudiantes en el transcurso del año escolar.

DDH3: “...y también con la psicóloga estamos haciendo en cada grupo actividades teniendo en cuenta las situaciones que se han presentado en los grupos”

OEM8: “Nosotros generamos a lo largo del año con el comité de convivencia escolar y con el equipo de Ética y Valores actividades en función de los valores, el respeto, la convivencia, la comunicación”

Los actores sociales DDH1, DDH4, OEM10, OEH11, sostienen que realizan charlas y talleres para prevenir acciones violentas entre los estudiantes o situaciones conflictivas en la gestión de la convivencia escolar.

DDH1: "...con los mismos estudiantes, hacemos charlas con ellos para la convivencia, muchas veces traemos entes externos a acá a la institución, para que le hablen de la sana convivencia a los estudiantes, charlas con Casa de justicia, Bienestar familiar..."

DDH4: "...se desarrollan estrategias como charlas recurrentes con los estudiantes, esta charla se maneja unos casos de forma grupal o general..."

OEM10: "Desde el comité de convivencia nosotros hacemos unas series de estrategias para tratar de mitigar la violencia escolar, nosotros por ejemplo hacemos talleres, charla..."

DDH3 y DDH4, explican que una estrategia para prevenir situaciones de conflictos entre los estudiantes son las formaciones (entendiéndose como formación esa alineación realizada por los estudiantes de forma grupal en un determinado espacio de la institución educativa, en donde de forma general, se tratan distintos temas)

DDH3: "Bueno como estrategia para la prevención tenemos la formación, todos los días formamos hacemos la reflexión por lo general bíblicas"

DDH4: "...bueno en la presencialidad se organizan las formaciones, esperemos cuando... ahora que... ya cuando estemos nuevamente entrando, poder organizarlas nuevamente con su con su debido distanciamiento"

También DDH3, asegura que una estrategia para la prevención es la escuela de padres.

DDH3: "Bueno como estrategia para la prevención tenemos (...) También la psicóloga con la escuela de padres"

Por otra parte, OEH7 expresa que, para la prevención de situaciones de conflicto o violencia escolar, se realizan diversos proyectos formativos.

OEH7: “Para la prevención tenemos el proyecto fomentando valores, el proyecto de prevención de consumo de sustancias psicoactivas, prevención de embarazos en adolescentes, tenemos proyectado implementar el manejo de competencias socioemocionales”

Asimismo, DDH2, DDH3 manifiestan que otra estrategia en la prevención de situaciones de conflictos y violencia escolar es estar atentos a las situaciones y/o dificultades de los estudiantes, que sucede con ellos, para que estas situaciones no vuelvan a ocurrir.

DDH2: “...estamos pendientes de los estudiantes tanto los docentes, como nosotros los directivos y yo más; que soy de convivencia, estamos pendientes de la dificultad que el niño trae”

DDH3: “...estamos muy pendientes de las cosas que han sucedido para prevenirlas para que no se vuelvan a repetir”

OEM10 relata que dentro de las estrategias de prevención se presentan videos y casuística que ellos resuelven, de tal forma que se logre disminuir la violencia escolar o situaciones conflictivas.

OEM10: “Desde el comité de convivencia nosotros hacemos unas series de estrategias para tratar de mitigar la violencia escolar (...) presentamos unos videos cortos con los estudiantes, presentamos casuísticas que ellos logren resolver...”

Además, explica OEM10 que otra estrategia de prevención que utilizaron fue la implementación de un conciliador en el aula de clases, para tratar situaciones de conflictos.

OEM10: “se crearon algunos estudiantes que ejercían de conciliadores dentro de las aulas, se buscaba que algunos problemas se trataran dentro del aula, entonces empoderamos a algunos estudiantes para eso”

DDH6 y DDH5 relatan que una manera de prevenir es el dialogo con los estudiantes, escuchar las partes.

DDH5: “...El conflicto como tal, establecer el dialogo escuchar las partes”

DDH4 y DDH5 expresan que las estrategias de prevención están consignadas en el manual de convivencia y que los docentes se deben seguirse por estas.

DDH5: “...en el manual de convivencia están todas las estrategias que nosotros vamos a seguir de acuerdo a las faltas o al tipo que se dio”

Para DDH9 y DDH11 una estrategia de prevención es que los docentes trabajen desde el aula o salones de clases, con reflexiones sobre deberes y derechos, uso adecuado del conducto regular y valores.

DDH9: “...se intervienen en los salones, se utiliza que los estudiantes interioricen lo que son deberes y derechos, uso adecuado del conducto regular, todos los días se trabaja formación en valores, se intervienen de acuerdo a las necesidades”

OEH11: “... estamos constantemente ingresando a los salones tenemos siempre los espacios disponibles para tratar todo este tema”

4.2.1.3.Promoción para la sana convivencia

Los actores sociales en sus relatos explicaron las actividades y estrategias que son direccionadas desde la orientación escolar y coordinación de convivencia para la promoción de la sana convivencia en la institución educativa, los códigos emergentes se presentan a continuación en la tabla 40.

Tabla 37. proceso de promoción para la sana convivencia.

Entrevistado	Código emergente
OEM8, DDH1	Trabajo en equipo
DDH2	Sigla (Eslogan)
OEM9, DDH2	Dialogo
DDH2, OEM9, DDH6	Proyectos o formación en valores
DDH4	Programa escolar
DDH5, OEM10, OEH11	charlas con los estudiantes
DDH6, OEM7, OEM8, OEM10, OEH11	Actividades

OEM8 y DDH1, relataron que el proceso de promoción es resultado de un trabajo en equipo entre la coordinación de convivencia, la orientación escolar y los docentes

OEM8: “No trabajamos solo desde la orientación somos un equipo desde la coordinación de convivencia escolar y ahí participan varios docentes y con el equipo de Ética y valores hacemos estrategias...”

DDH1: “...se hace promoción para la sana convivencia y trabajamos mancomunadamente en equipo la coordinación de convivencia y la orientación escolar...”

DDH2, explica que en la institución educativa trabajan unas siglas o eslogan que en las formaciones en comunidad se explican a los estudiantes y están direccionadas a distintos temas que mejoran la convivencia escolar

DDH2: “...tenemos una sigla(eslogan) que la trabajamos mucho... y a través de estas siglas nosotros trabajamos ... el diálogo, la comprensión, el valor del amor, el valor de la amistad”

Entre otros aspectos que resaltan los actores sociales OEM9 y DDH2 es que una consecuencia de la promoción de la sana convivencia es el dialogo entre los docentes y estudiantes en la institución educativa

DDH2: “Más que todo el dialogo, es el que más utilizamos aquí para tratar de manejar cualquier dificultad en la convivencia”

OEM9: “...trabajamos la parte de la legalidad, procuramos el dialogo, el respeto, que, aunque son menores ellos sepan que tienen una responsabilidad ante la ley”

Asimismo, DDH2, explica que en la institución hay un proyecto de formación en valores se trabajan en formación y durante la primera hora, dos días a la semana de clases, cada director de grupo. Para OEM9, es fundamental la formación en valores para mejorar la convivencia escolar y DDH6, menciona los proyectos transversales se enfocan directamente con el convivir de los estudiantes.

DDH2: “Esto es un proyecto qué hace una profesora que está enfrente de eso y lo trabajamos lunes y viernes. Cogemos dos valores y los trabajamos con ellos allí en comunidad y después en primera hora de clase en el salón”

OEM9: “Para la promoción de la sana convivencia estamos trabajando desde la orientación la parte que tiene que ver con valores, buscamos formar estudiantes integrales...”

DDH6: “...los proyectos transversales que se enfocan directamente al buen vivir a la convivencia sana de los estudiantes dentro y fuera de la institución”

DDH4, asegura que durante el año se organiza una programación especial para direccionar la promoción de la sana convivencia en la institución educativa.

DDH4: “Bueno... digamos que para mejorar la convivencia y quizás para estrechar los lazos de amistad entre estudiantes, siempre en la institución; pues, en la época de presencialidad, organiza y desarrolla un programa dentro de su cronograma escolar”

Por su parte, DDH5 relata que a través de charlas a los estudiantes se pueden desarrollar temáticas para la promoción de la sana convivencia, apoyadas en estos

gubernamentales. Asimismo, relatan OEM8, OEM10 y OEH11, estos también realizan charlas con los estudiantes para mejorar la convivencia escolar.

DDH5: “En este momento... pues hacemos charlas con los estudiantes... en la alcaldía de montería generalmente hay fundaciones que nos vienen y hacen charlas, la policía hace charlas de drogadicción, las psicólogas...”

OEM10: “También charlas dirigidas a los docentes y estudiantes sobre la resolución de conflictos y la sana convivencia”

OEH11: “...estamos constantemente ingresando a los salones tenemos siempre los espacios disponibles para tratar todo este tema a través de charlas, talleres, bueno... ahorita, ahorita más que todo con charlas”

Para el proceso de promoción de la convivencia escolar, algunos actores sociales como DDH6, OEM7, OEM8, OEM10 y OEH11 explicaban que realizan actividades diversas que se enfocan para mejorar el convivir de los estudiantes. Algunas orientadas a la participación y motivación, otras lúdicas y recreativas, de forma virtual o presencial, otras teniendo en cuenta la razón de ser de la institución.

OEM10: “Bueno, para lo promoción de la sana de convivencia, se realiza actividades que van de la mano con la razón de ser de la institución, que buscan la fraternidad, el compañerismo entre los estudiantes, por ejemplo, la semana de la paz, amor y amistad, festival de la canción, entre otros”

OEM11: “...hay problemas de motivación, entonces organizo actividades con cada grado cada semana de manera virtual y lo presencial lo mismo, estamos constantemente ingresando a los salones tenemos siempre los espacios disponibles para tratar todo este tema...”

OEM7: “Para la promoción se hacen diferentes actividades como campañas, ahora con todo esto de la virtualidad la difusión de videos por las redes sociales, mensajes siempre se están enviando por los grupos de WhatsApp”

4.2.1.4. Atención de los conflictos escolares

Los entrevistados, coordinadores de las instituciones educativas explican que, al momento de atender un conflicto, con el fin de darles solución, estos adoptan un rol, ya sea como mediador, conciliador, de reconciliación y negociador, entre las partes involucradas. También, resaltan la importancia de informar a los padres de familia, cuando la falta lo amerite, para que estos conozcan la situación de sus hijos y apoyen el proceso de atención, los códigos emergentes se observan en la tabla 37.

Tabla 38. Rol como directivos docentes coordinadores

Entrevistado	Código emergente
DDH4, DDH5, DDH3	Mediar situaciones de conflictos
DDH2	Hacer un estilo de negociación
DDH6	Procesos de reconciliación
DDH1	Conciliador de conflictos

DDH4, DDH5, DDH3 coinciden en el rol como mediador de los conflictos escolares; mientras que DDH2 implícitamente deja ver que su rol es de negociador; DDH1 asegura que su rol es de conciliador y DDH6 afirma que a través de procesos de reconciliación se busca un trato más amigable.

DDH4: “Bueno, el rol de coordinador siempre va orientado o se basa en ser un mediador entre los integrantes de la comunidad educativa, llámese padres de familia docentes directivos y estudiantes...y llegar a una solución en cada uno de estos casos”

DDH2: “... pues toca llamar a los padres de familia, darle a conocer la dificultad que se está presentando y hacer un estilo de negociación entre ellos para que este conflicto se aclare y no tenga un valor que cause más tarde problemas dificultades...”

DDH1: “El rol que yo desempeño cuando se presenta algún conflicto es de conciliador; ¡ya! entre las partes que formaron el conflicto y llevarlos a la oficina y mirar a ver quién pudo tener la razón y quien no...”

DDH6: “...garantizar el bienestar y buen vivir de los estudiantes a través de procesos de reconciliación que lleven a un trato amigable y cordial entre ellos”

Cuando los actores sociales coordinadores y orientadores escolares atienden una situación conflictiva tienen en cuenta los motivos, estados de ánimo y situaciones por las cuales está pasando el estudiante, para lograr esto, en primer lugar se debe indagar, investigar, diagnosticar, lo cual permite conocer cómo se genera o surge la dificultad o situación de conflicto, estado anímico, expresión de emociones, sentimientos y pensamientos de los estudiantes; así como identificar los problemas en casa, con sus compañeros y el medio que lo rodea, también el ambiente y contexto familiar y social de estos para poder dar un abordaje integral de la situación; de sus relatos surgieron los códigos emergentes que se muestran en la tabla 38.

Tabla 39. Pregunta 2. Conocimiento de motivos, estado de ánimo y situaciones que pasan los estudiantes.

Entrevistado	Código emergente
OEM10, OEM8, DDH1, DDH4, DDH5, OEH11, OEM7	Indagar, investigar, diagnosticar, estudiar, conocer la situación de conflicto
DDH1, DDH2, DDH3, OEM10, DDH6, OEM8	Conocimiento de los problemas en casa, con sus compañeros y el medio que lo rodea.
DDH1, DDH2, DDH4	Como se genera o surge la dificultad o situación de conflicto.
DDH1, DDH3 OEM10, OEM7	Conocer estado anímico, expresión de emociones, sentimientos y pensamientos.
DDH6, OEM7	Conocimiento del ambiente y contexto familiar, social.
OEM10	Abordaje integral

OEM10, OEH11, OEM8, DDH1, DDH4, DDH5, relataron que para conocer la situación es necesario indagar, investigar, diagnosticar, estudiar la situación de

conflicto, saber que pasó, cómo ocurrió y la raíz del problema entre las partes involucradas.

OEM8: “Por supuesto, esto es fundamental porque esto trae una raíz, siempre hago un proceso de investigar donde vive, con quien vive, la situación que está viviendo en su casa...”

DDH1: “Si, podemos indagar con el estudiante culpable, si se genera un conflicto, si de pronto tiene problemas sentimentales...”

OEH11: “... si un caso de un estudiante que está presentando una crisis emocional, lo primero que uno hace es estabilizarlo... emocionalmente, calmarlo indagar porque esta así”

DDH4: “Sí claro, es lo primero que se debe hacer; ósea, primero hay que ver de dónde surgió dicha situación y hacer el diagnóstico o el previo estudio...”

OEM7: “en orientación escolar y la parte de convivencia, no nos quedamos en la situación que paso, vamos más allá, estamos en intervención individual, siempre indagamos acerca del estudiante”

Los relatos de los actores sociales DDH1, DDH2, DDH3, OEM10 y DDH6 coinciden que es necesario conocer los problemas que trae desde casa los estudiantes, lo que sucede con sus compañeros y el medio que lo rodea, pues estas dificultades inciden en sus comportamientos, estados anímicos y en las situaciones de conflictos en las cuales se involucra.

DDH2: “Si. Por lo general siempre nos sentamos con los estudiantes y miramos de dónde salió esa dificultad... qué dificultad traen de la casa, qué dificultad hay en el medio y cuales hay a su alrededor”

DDH3: “...siempre voy mucho a lo sentimental a lo personal, los estudiantes son muy sensibles... a veces los problemas que tienen en la casa, los traen al colegio”

OEM8: “...la situación que está viviendo en su casa, a cada de uno de los involucrados, los atiendo a cada uno individualmente, investigo la situación que está viviendo en casa, porque esto se está reflejando en la institución”

DDH6: “Esto es primordial, conocer (...) la problemática que ellos vienen presentando en sus casas, para a raíz de eso, también tratar de encontrar una respuesta...”

DDH1, DDH2 y DDH4 por su parte, expresan que primeramente es necesario conocer cómo se genera o surge la dificultad o situación de conflicto, para entender que está pasando y tomar decisiones al respecto.

DDH4: “Sí, claro es lo primero que se debe hacer, ósea primero hay que ver de dónde surgió dicha situación”

DDH2 “Si, por lo general siempre nos sentamos con los estudiantes y miramos de dónde salió esa dificultad”

DDH1, DDH3, OEM10, OEH11 y OEM7 relataron que siempre consideran conocer estado anímico, expresión de emociones, sentimientos y pensamientos de los estudiantes cuando son atendidos a causa de un conflicto, ya que permite estabilizarlos emocionalmente, a partir de allí se da una mirada integral a la problemática y una atención más oportuna, de esta manera gestionar la convivencia **más** eficazmente.

OEM10: “...saber que siente, por qué su sentir es importante, a partir de allí se da una mirada más integral a la problemática”

OEM7: “no nos quedamos en la situación que paso, vamos más allá, entramos en intervención individual, siempre indagamos acerca del estudiante, como se siente (...) sobre la parte emocional, como se está sintiendo, buscamos que el estudiante exprese sentimientos y emociones, sus pensamientos, los validamos, de ahí partimos para darles orientaciones”

OEH11: “que ha pasado, estudiantes que de pronto están pasando por una crisis emocional sobre todo (...) lo primero que uno hace es estabilizarlo emocionalmente, calmarlo, indagar porque esta así”

DDH3: “...lo primero que uno hace es estabilizarlo emocionalmente calmarlo indagar porque esta así (...) siempre voy mucho a lo sentimental a lo personal los estudiantes son muy sensibles...”

Los actores DDH6, OEM7 relatan que en los procesos de atención es importante conocer el contexto familiar y social del estudiantado, permite tener una visión general del conflicto o de las problemáticas por las cuales está pasando el estudiante.

DDH6: “Si claro, esto es primordial, conocer el ambiente familiar, el ambiente social del estudiante, la problemática que ellos vienen presentando en sus casas, para a raíz de eso, también tratar de encontrar una respuesta”

OEM10 relata que el abordaje debe ser integral, para saber que sucede con el estudiante, esto permite una perspectiva integral de la problemática.

OEM10: “Totalmente, para conocer la raíz de la problemática para poder abordar la problemática de la mejor manera posible, el abordaje debe ser integral saber q está pasando (...) a partir de allí se da una mirada más integral a la problemática.

En la pregunta realizada a los coordinadores y orientadores escolares sobre la ruta metodológica o procesos empleados para atender situaciones conflictivas o de violencia en la institución educativa y quiénes intervienen; de sus vivencias narradas surgieron los códigos emergentes presentados en la tabla 39.

Tabla 40. Pregunta 3. Ruta metodológica o procesos de atención

Entrevistado	Código emergente
DDH5, DDH2 y OEM8	Utilización del Manual de convivencia
DDH6, DDH1, OEM7 y OEH11	Aplicación de la Ley 1620 en la atención de situaciones tipo 1,2 o 3

DDH4, OEM9	Atención de acuerdo a la gravedad o al tipo de situación
OEM8	Conducto Regular
OEH11	Ruta interna y externa
DDH4, OEM8, OEM10, OEH11, OEM7 y DDH3	Actores institucionales que intervienen en la atención de situaciones de conflictos
OEH11, DDH1, DDH2 y DDH3, DDH4	Instituciones y organismos que intervienen en la atención
DDH3 y DDH2	Mecanismos de atención de conflictos
DDH5, DDH1, DDH3	Informe a padres de familia

DDH5, DDH2 y OEM8 en sus relatos, expresan que los protocolos o rutas de atención se encuentran consignados en el manual de convivencia según sea el tipo de falta y de acuerdo a esto le dan solución.

DDH5: “Nosotros en el manual tenemos establecido cuales son los protocolos para cada tipo de faltas...”

DDH6, DDH1 y OEM7 en sus relatos, expresaron que en la atención de situaciones de conflictos hacen uso de la ruta de protocolos de atención establecida en la ley 1620 de 2013, de acuerdo al problema o tipo de situación presentada.

DDH6: “Bueno, principalmente es la que nos dicta la ley 1620, pues como todo sabemos eso va de acuerdo al nivel del problema presentado...”

OEH11: “...dependiendo el tipo de situación se activa esa ruta que es la 1620 para que se le dé el trato conveniente a dicho caso ...”

Por otra parte, DDH4 y OEM9 relatan que los procesos de atención de conflictos en la institución educativa dependen de la situación o gravedad de esta. A partir de allí se activa la ruta.

DDH4: “Bueno, la ruta o la forma de atender la situación depende dicha situación y de la gravedad de la misma”

OEM9: “Dependiendo de la situación así de da el proceso, si no amerita intervención de coordinación se resuelve dentro del aula”

Para OEM8, el conducto regular contemplado en el manual de convivencia, permite establecer quienes y cuando intervenir según el tipo de conflicto presentado.

OEM8: “Cuando la situación se produce en el aula de clase, nosotros tenemos estipulados unos manejos de conducto regular que están claramente especificado en el manual de convivencia...”

OEH11 deja ver dos rutas en la institución educativa para la atención de situaciones de conflictos, una interna y la otra externa. La ruta interna según lo relatado representa los procesos de atención institucionales, “dentro de la institución”; y la ruta externa, se entiende por la atención de situaciones tipo 3 por entes del estado, como: bienestar familiar, comisaria de familia, casa de justicia, fiscalía, policía de infancia y adolescencia “por fuera de la institución”.

OEH11: “Nosotros manejamos en la institución una ruta interna; ya, donde el docente, qué es el que tiene más contacto con el estudiante... ellos, sea porque se dan cuenta o porque llega a ellos la información por algún medio de una situación (...) sobre todo el tipo 3, activamos la ruta de atención, la ruta externa; entonces ya empieza a jugar bienestar familiar, comisaria de familia o casa de justicia, la fiscalía, la policía de infancia y adolescencia, en fin, dependiendo el tipo de falta”

Para DDH4, OEM8 la intervención de los actores involucrados en el proceso de atención es más detallado, iniciando en el docente que está presente durante la falta, informando al director de grupo, hasta llegar al coordinador u orientador escolar si es necesario, para buscar soluciones y realizar los compromisos del caso y en algunos casos cuando la situación lo amerita pasa al rector. Por otra parte, OEM10, OEM11, OEM7, relatan que en la atención de situaciones de conflicto interviene solo el docente presente al momento que se da la falta o está en primera instancia y dependiendo de la

situación pasaría directamente a coordinación u orientación escolar; cuando son enfrentamientos violentos, los atiende solo el coordinador como lo expresa DDH3.

DDH4: “... si es una situación leve que surge dentro del aula de clase puede ser manejada por el mismo docente (...) si la situación es pues más graves esta ruta debe alcanzar en segunda instancia al docente director de grupo (...) si es más grave aún y amerita seguir adelante en la ruta ya llegará a la oficina de coordinación en donde se hará el respectivo estudio, ya, y se tratará de solucionar de la mejor manera posible con los compromisos por escrito respectivos desde cada una de las partes...”

OEM10: “Cuando se presenta la situación los profesores hacen una remisión a los coordinadores”

OEM7: “...teniendo en cuenta el tipo de situación se activan las rutas y protocolos de atención, intervienen los docentes que muchas veces identifican la situación, los remiten a coordinación de convivencia y a orientación escolar”

OEH11: “...el docente es el primero en hacer la intervención con mis estudiantes y dependiendo el tipo de falta o tipo de problema o situación que se presente se remite a coordinación u orientación...”

Se presentan casos en donde se necesitan entes externos a la institución para la atención de situaciones de conflictos, sobre todo cuando existe atentado contra la integridad física y mental de los escolares, como señalan en sus relatos OEH11, DDH1, DDH2 y DDH3. Existen organismos dentro de la institución que funcionan para dar solución a situaciones extremas de conflicto escolar, o faltas muy graves, que requieren de una decisión oportuna en pro de la convivencia escolar; estos órganos son de acuerdo a lo relatado por DDH3 y DDH4 el comité de convivencia escolar y el consejo directivo que es la última instancia en donde se puede atender situaciones de conflicto. También se presentan los comités de convivencia municipal, departamental, donde se reportan los casos de conflictos de acuerdo con lo que relató DDH4.

OEH11: "...ya empieza a jugar bienestar familiar, comisaria y familia o casa de justicia la fiscalía, la policía de infancia y adolescencia; en fin, dependiendo el tipo de falta"

DDH2: "...si se sigue enfrentando la situación más fuerte ya llamamos la policía de infancia y adolescencia (...) en última instancia llegar hasta el bienestar familiar o comisaría de familia dependiendo la dificultad, porque se está dando, pero por lo regular siempre tratamos de que todas las cosas llegué aquí"

DDH1: "...la situación 3, que ya hay lesiones de la salud, delitos violaciones; ya hay que activar una ruta de atención integral como son el bienestar familiar, policía de infancia y adolescencia o fiscalía"

DDH4: "... si dicha solución o dicho trato va más allá del comité de convivencia escolar se iría a las instancias externas pasando obviamente por Consejo Directivo y de allí a las instancias externas gubernamentales que son ya los comités de convivencia escolares externos a la institución, llámese municipales o departamentales."

También existen distintos mecanismos de atención por parte de los actores, como lo expresan DDH3 y DDH2, estos hacen uso del dialogo, mediación, conciliación con las partes involucradas para llegar a acuerdos en la resolución del conflicto.

DDH3: "...yo como coordinador de convivencia, procuro llegar a acuerdos en diálogo con los estudiantes una conciliación primero con ellos"

DDH2: "...nosotros lo primero que hacemos es llamar a ambos que están causando el problema, después que nosotros los llamamos, nosotros miramos hasta donde podemos mediar"

Los padres de familia son un factor fundamental en el proceso de atención, cuando las faltas dejan de ser leves, es necesario informarles, para llegar a acuerdos, y compromisos como representantes de los estudiantes ante la institución educativa, como lo relata DDH5, DDH1, DDH3

DDH1: “buscar al padre de familia para mirar la clase de conflicto que se formó...”

DDH3: “...si la situación persiste llamamos al padre de familia, y llegamos a acuerdos con los padres de familia”

4.2.1.5. Seguimiento de los conflictos escolares

Los actores sociales orientadores escolares y directivos docentes coordinadores relataron los procedimientos utilizados en el seguimiento de los conflictos escolares o en los casos de reincidencia de estudiantes que cometen faltas. Los códigos que emergieron se muestran en la tabla 41.

Tabla 41. Seguimiento de los conflictos escolares

Entrevistado	Código emergente
DDH1, OEM8	Compromiso del estudiantado
OEH11, DDH2, DDH3	Periodicidad en el seguimiento
OEM10, OEM8, OEM7	Indagar por los comportamientos
OEM9	Formación para la vida

DDH1 y OEM8, que dentro del seguimiento es importante los compromisos de los estudiantes, para no reincidir en las faltas o malos comportamientos.

DDH1: “si se le va haciendo seguimiento. Primero se hace un compromiso al estudiante, ya...para que no se vuelva a repetir la situación. Se utiliza un formato disciplinario y él lo debe firmar junto con el padre de familia, porque siempre que hay un conflicto que amerite traer al padre de familia hay que traerlo”

OEM8: “A veces desde la psicorientación se hacen unos compromisos para seguir avanzando con el estudiante”

OEH11, DDH2 y DDH3, realizan seguimiento periódico a los estudiantes que hayan cometido faltas. Los actores sociales se reúnen con los involucrados para saber cómo va su comportamiento, esto lo hacen semanal o mensual.

OEH11: "...en presencialidad yo lo cito periódicamente a mi oficina, al estudiante los padres o ambas partes. He... en virtualidad todo era telefónico o video llamadas, llamadas telefónicas, y uno empieza a indagar y no solamente nos quedamos las palabras que nos digan..."

DDH3: "...nosotros tenemos las actas en una carpeta y por ahí mensual y quincenal nos reunimos la psicóloga y yo, decimos... bueno cómo van los casos de estos estudiantes; entonces ella me pasa un informe de los estudiantes que han sido remitidos a donde ella y compartimos información para seguir haciendo los seguimientos"

OEM10, OEM8 y OEM7 expresan que el seguimiento se basa en la indagación de los comportamientos de los estudiantes en los entornos en los cuales estos se desenvuelven.

OEM8: "Se habla con los estudiantes que generaron el conflicto, se indaga acerca de su situación personal en casa, luego si la falta es muy grave dependiendo porque falta tipo 1, tipo 2 y tipo 3 las tenemos tipificadas en el colegio..."

OEM9, expresa que el seguimiento a los estudiantes desde orientación escolar debe ser dirigido a formar para la vida, que el estudiante pueda reflexionar sobre su actuar cada día.

OEM9: "Si llegan remitidos donde mí, escucho sus razones, ya que estamos llamados a orientarlos y formarlos para la vida, le damos la oportunidad que reconozca que ha cometido la falta. Procurar que esa formación en valores que trabajamos se evidencie en su vida.

Para el seguimiento de los conflictos escolares los actores sociales relataron que llevan distintos formatos, con los cuales realizan compromisos tanto con los estudiantes

como con los padres de familia, como constancia para mejorar los comportamientos o situaciones de conflictos los códigos emergentes se muestran en la tabla 42.

Tabla 42. Formato para el seguimiento

Entrevistado	Código emergente
DDH4	Formatos de situaciones
DDH3	Actas de dialogo, sanciones pedagógicas, compromisos disciplinarios, matricula condicional
DDH2	Fichas acumulativas
DDH1	Formato disciplinario
DDH6	Observador del alumno
DHH7	Formato de seguimiento.

4.2.1.6. Acciones de mejoramiento para la convivencia escolar

Es importante conocer de los actores involucrados en el proceso de gestión de la convivencia las acciones que se implementan a nivel institucional para mejorar la convivencia escolar, esto incluye políticas a nivel de la dirección de la institución que garantizan un mejor convivir de la comunidad educativa. Los códigos emergentes se muestran en la tabla 43.

Tabla 43. Acciones de mejoramiento de la convivencia escolar.

Entrevistado	Código emergente
OEM7	Trabajo en equipo, fortalecimiento de la semana institucional, el dialogo de saberes
OEM8	Políticas institucionales, Unificación de criterios para la gestión de la convivencia escolar
OEM9	
OEM10	Espacios para compartir
OEM11	Proyectos transversales

Fuente: elaboración propia

OEM7: “Trabajo en equipo, fortalecimiento de la semana institucional en esta se miran cuáles son las situaciones más recurrentes, la comunicación entre los diferentes

miembros de la comunidad educativa, el conocer que piensan los docentes, el dialogo de saberes porque hay surgen ideas”

OEM8: “Desde mi punto de vista (...) creo que, si desde las directivas se implementan una política institucional, si se puede lograr; porque muchas instituciones educativas lo han logrado unificando criterios para poder gestionar la disciplina y la convivencia...”

OEM9: “Tenemos tareas más puntuales de involucrar a los miembros de gobierno escolar, ya que se hace necesario que el joven le hable al joven. el gobierno escolar está comprometido a intervenir, realizar actividades semanales, para enviárselas a los chicos sobre vivencia de valores para que ellos no se sientan que están solos, sino q estamos allí.

OEM10: “Aquí en la semana por la paz se da esa convivencia franciscana, de igual forma en esa semana por la paz, también se hace el festival de la canción a la convivencia pacífica; a partir de allí el estudiante también empieza a generar canciones inéditas que hablen de convivir en paz. Esos son espacios donde los padres comparten, pero creo que si deben existir más espacios para compartir con las familias (...) considero que deben haber por lo menos 3 o 4 espacios en los dos periodos de tiempo del año donde los padres puedan interactuar con los hijos, el rector, docentes, y en esas charlas amenas de pronto podemos descubrir cosas que nos ayuden a fomentar más la convivencia.

OEH11: “Bueno A nivel institucional trabajamos de la mano con los proyectos transversales casi todos los proyectos transversales que se maneja a nivel de institución (...) realizamos el día mundial en contra el suicidio, trabajamos escuela de padres, es un trabajo maravilloso...”

4.2.2. Rutas de gestión que se relacionan directamente con la resolución de conflictos entre escolares en las instituciones educativas.

En este aparte, se revisó los documentos empleados en el quehacer diario del directivo docente coordinador y el orientador escolar, con el fin de analizar las rutas de gestión, que se relacionan directamente con la resolución de los conflictos escolares. En la gestión de la convivencia, generalmente se deben establecer evidencias del trabajo con el estudiante y en general con la comunidad educativa, de tal forma que se puedan observar mejoras en sus comportamientos y en especial del convivir dentro y fuera de la institución educativa. Estos formatos describen las faltas y los compromisos de quienes se involucran en un conflicto que no fue resuelto de la mejor forma.

Generalmente, estos informes que narran la situación del conflicto del estudiante, no son públicos, son de reserva de las personas que gestionan, para salvaguardar la integridad del niño, niña y adolescentes, en este caso de los orientadores escolares y los coordinadores de convivencia, esto se convierte en una limitante, para estudiar los casos de conflictos que allí se plantean; sin embargo, dados los relatos de los actores sociales y formatos entregados para el análisis se puede establecer que inciden solo en dos procesos fundamentales: la atención de los conflictos escolares y el seguimiento. A continuación, se analizan cada uno de ellos.

4.2.2.1. Ruta para la atención de los conflictos escolares en las instituciones educativas

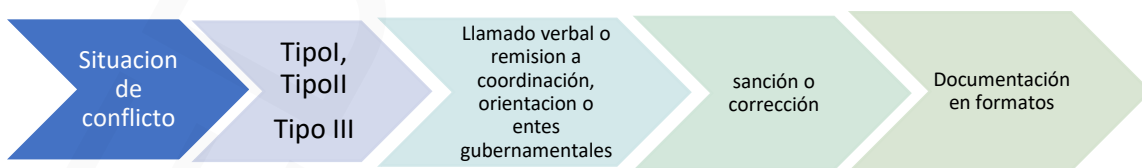
En la atención de los conflictos escolares tanto los orientadores como los coordinadores llevan unos formatos determinados que la evidencian; esto claro está, direccionado en primer lugar por la ruta y protocolos de atención de la Ley 1620 de 2013, que además refieren específicamente casos de situaciones de conflictos tipo 2, o en su defecto la recurrencia en casos de situaciones tipo 1, ya que cuando un estudiante

comete una falta leve, para los cual se le hace un llamado de atención verbal de quien esté presente en el momento, ya sea docente, directivo u orientador escolar.

Los conflictos que no son solucionados adecuadamente, y terminan en actos violentos, agresividad verbal o física son confrontados desde la dirección escolar; para esto existe un conducto regular, establecido en el manual de convivencia. En el proceso de atención de los conflictos cobra importancia, la parcialidad de quien concilia, negocia o media, ya que los hechos deben ser notificados como ocurrieron, estableciendo la víctima y agresor, motivos o circunstancias por las cuales se generó el conflicto. En este proceso es esencial la fecha, los nombres y apellidos de los estudiantes, y los compromisos que tendrán después de la resolución pacífica.

La atención de los conflictos escolares no se enmarca a una oficina, pues por la naturaleza del individuo, este se puede presentar en cualquier espacio de la institución educativa, en donde haya relaciones interpersonales allí puede surgir un conflicto, por tal razón, los docentes, directivos y orientadores escolares, deben tener también las competencias para la resolución, y estar presto a cualquier situación que se presente con los estudiantes, en el aula y fuera de ella. Cuando la situación es de tipo III, son atendidos por las entidades estatales. Para mayor comprensión, se presenta el flujograma en la figura 3, que, en términos generales, sintetiza el proceso de atención que utilizan las instituciones educativas que hicieron parte de este estudio.

Figura 3. Ruta de atención de los conflictos



Fuente: elaboración propia

Para la atención de conflictos escolares en las instituciones educativas los directivos docentes y orientadores llevan los siguientes documentos o formatos:

- Formatos de situaciones convivenciales
- Actas de dialogo
- Formato de sanciones pedagógicas
- Formato de compromisos disciplinarios

El objetivo de estos documentos es el mismo, mejorar el comportamiento de los estudiantes, por tanto, la convivencia escolar.

4.2.2.2. Ruta para el seguimiento de los conflictos escolares en las instituciones educativas

El seguimiento de las situaciones de conflicto, varía de institución en institución en las instituciones públicas, esto depende en cierta forma de la reincidencia del estudiante al cometer faltas, involucrase en conflictos que terminan en acciones violentas hacia otro compañero o problemas que necesitan la participación de la orientación escolar. También dependen de la periodicidad en los cuales los coordinadores y orientadores revisan los casos, para establecer procesos de mejora con los estudiantes o de los compromisos pactados con los padres de acuerdo a la situación.

El seguimiento, tiene dos aspectos importantes que se deben señalar, por una parte, está la voluntad del coordinador y orientador escolar de indagar cómo va el estudiante, como se está comportando, que situaciones está enfrentando en su hogar y en el aula. En segundo lugar, la anotación de estos seguimientos en el formato preestablecido institucional, para evidenciar avances o retrocesos del estudiante en su convivir o en situaciones conflictivas. Premia un papel fundamental el acompañamiento de los padres de familia, porque generalmente estos procedimientos se realizan cuando hay reincidencia, lo cual es una alerta de que algo está pasando.

Entre los formatos en los cuales se presenta seguimientos de los estudiantes se encuentran:

- Observadores o fichas acumulativas del estudiante
- Formato de seguimiento
- Formatos de matrícula condicional

El observador o ficha acumulativa comportamental del estudiante, es un formato, donde periódicamente, tanto docentes como directivos, pueden hacer anotaciones respectivas, se evidencian la anualidad. También estos formatos contienen información personal del estudiante y acudiente, observaciones generales, factores socioeconómicos de la familia, entre otros. Algunas instituciones tienen un formato de disciplinario de seguimiento, en donde se puede observar el número de veces que un mismo estudiante comete faltas, los compromisos respectivos, los hechos más importantes, las sanciones o correcciones por parte del coordinador y las firmas de los padres de familia.

La matrícula condicional es una decisión que generalmente es tomada por el comité de convivencia con aval de consejo directivo, cuando son casos extremos o situaciones que ponen en peligro la integridad de los demás estudiantes, esta se evidencia en un formato, y es la última opción, cuando no se encuentra solución alguna, especialmente cuando el estudiante no tiene voluntad de cambiar, este documento muestra el número de veces que el estudiante ha fallado con evidencias, sin mejora alguna; este procedimiento es el resultado de un exhaustivo seguimiento, porque es complejo para las directivas de una institución educativa cerrar las puertas a un estudiante.

Para mayor comprensión se representa una síntesis del proceso de seguimiento de los conflictos escolares a nivel general en las instituciones educativas la figura 4.

Figura 4. Ruta para el seguimiento de los conflictos escolares



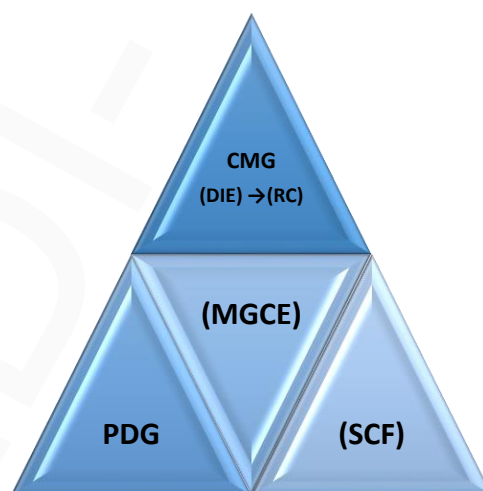
Fuente: elaboración propia

CAPITULO V

5. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE FORMA CUALITATIVA Y CUANTITATIVA.

En este aparte, se expone la relación de los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente a través de la triangulación de los datos, para esto se interrelacionan las percepciones de los educandos de grado sexto y noveno que sirvieron para definir la relación existente entre inteligencia emocional con las formas de enfrentar conflictos escolares, con los procedimientos de gestión, que inciden en el mejoramiento de la convivencia escolar y la resolución de conflictos en las instituciones educativas; las situaciones de conflictos más frecuentes en el ámbito escolar y que inciden en la convivencia escolar con las características del modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería. Como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Triangulación de los resultados



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma se contrastan características del modelo de gestión (CMG) con el desarrollo de la inteligencia emocional y su incidencia en la resolución de conflictos (DIE) →(RC); situaciones de conflictos frecuentes (SCF) con procedimientos de gestión que inciden en la convivencia escolar (PDG); con un razonamiento abductivo, se descubre e interpreta, para luego establecer el modelo de gestión de la convivencia escolar (MGCE) en base a los nuevos conocimientos, fundamentados en la sistematización y el análisis que llevaron a la comprensión de la vivencia del fenómeno por los actores sociales, directivos docentes, orientadores escolares y estudiantes.

5.1. Características del modelo de gestión, desarrollo de la inteligencia emocional y su incidencia en la resolución de conflictos.

El desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares incide directamente en la resolución de los conflictos escolares, están correlacionados. Se pudo demostrar a través de los datos estadísticos que en la medida que los estudiantes manejan sus emociones, pueden enfrentar mejor los conflictos escolares, sin llegar a acciones violentas. Desde este punto de vista, el modelo de gestión en sus procesos de prevención, atención, promoción y seguimiento debe propender por mejorar la convivencia escolar con un enfoque socioemocional.

El desarrollo de la inteligencia emocional en las instituciones educativas públicas de Montería es novedoso, no existen actualmente estrategias que direccionen los aspectos socioemocionales de los estudiantes, ni en sus procesos de promoción y prevención se evidencian. En el quehacer de los orientadores y coordinadores en la atención y seguimiento, se presentan rasgos, en la preocupación de estos en conocer los estados de ánimo, emociones y sentimientos que llevan a los estudiantes a cometer faltas, o a incurrir en situaciones de conflictos; empero, no existe una política que dirija la convivencia con un enfoque emocional.

En las instituciones educativas en sus procesos de gestión de promoción y prevención, priman actividades de participación activa de la comunidad educativa, orientadas al mejoramiento de los comportamientos de los estudiantes y las relaciones interpersonales fundamentadas en la formación en valores; esto está bien, pues hace parte de la integralidad del ser; sin embargo, es relevante formar en el manejo de las habilidades socioemocionales; ya que un individuo desarrollado en sus emociones, consolida sus sentimientos, comprende y se relaciona eficaz y efectivamente con los sentimientos de los demás (Salmerón, 2012).

Hasta el momento, en las instituciones educativas no se identifican con un modelo de gestión de la convivencia escolar, sin embargo en sus procesos de atención se ven enfocados al punitivo, esto no significa que no exista una estructura fundamental para gestionar la convivencia, pues en las instituciones educativas colombianas se siguen por los fundamentos de la Ley 1620 de 2013, en ella está establecida una estructura de parámetros para la atención de situaciones de conflictos tipo 1, tipo 2 y tipo 3, además brindan orientaciones, que son plasmadas en los manuales de convivencia; y a partir de una situación de conflicto, se activan las rutas de atención, que se determina a través de un conducto regular, en intervienen docentes, directores de grupo, coordinador y orientador escolar, y cuando es necesario los órganos, el comité de convivencia, y el consejo directivo. Cuando la situación lo amerita, se acciona la participación de entes externos como el ICBF, policía de infancia y adolescencia, comisarías de familia, fiscalía, entre otros, para darle viabilidad a la solución de la problemática.

5.2. Rutas de gestión en la resolución de situaciones de conflictos frecuentes que mejoran la convivencia escolar.

Dado la interpretación de los resultados, existen dos procesos fundamentales en donde interactúan y se involucran los actores sociales, dadas las situaciones de conflictos más frecuentes en las instituciones educativas, con el fin de buscar mejoras en la gestión de la convivencia escolar, la descripción se presenta en la tabla 45.

Tabla 44. procedimiento de gestión en situaciones de conflictos frecuentes

Procedimientos de gestión	Intervención	Tipo de situaciones frecuentes	Formatos
<i>Atención de los conflictos escolares</i>	- Docentes - Coordinador - Rector - Comité de Convivencia - Padres de familia - Orientador escolar	Situación de tipo I - Aspectos disciplinares - Disrupción en el aula - Asociados a la falta de habilidades socioemocionales	- Formatos de situaciones convivenciales - Actas de dialogo - Formato de sanciones pedagógicas - Formato de compromisos disciplinarios
<i>Seguimiento de situaciones de conflictos</i>	- Coordinadores - Padres de familia - Orientador escolar - Comité de convivencia	Situaciones de tipo I recurrentes. Situaciones de tipo II	<ul style="list-style-type: none"> • Observadores o fichas acumulativas del estudiante • Formato de seguimiento • Formatos de matrícula condicional

Fuente: elaboración propia.

Se resalta en este aparte, que los formatos de atención y seguimiento se complementan, desde la perspectiva en que se evidencian los comportamientos y acciones de los estudiantes, permiten dibujar el carácter, los rasgos de la personalidad y en muchos casos las situaciones que el estudiante vivencia no solo en la institución, sino fuera de ella. Los niñas, niños y adolescentes traen consigo cargas que no son de ellos, en manos de los coordinadores y orientadores escolares está detectarlas a tiempo, para ayudarlos en la transitividad de cada una de sus etapas de desarrollo, y hacer que el paso por la escuela sea más agradable y no se vean motivados a desertar, o a incurrir en problemáticas sociales como la drogadicción, embarazo o prostitución, amenazas de la sociedad en que viven.

Los procedimientos de atención y seguimientos de conflictos escolares, es donde se enmarca la resolución de los conflictos escolares, se centra en las vivencias del fenómeno de los actores sociales, se diagnostica e indagan las situaciones por las cuales

pasa el estudiante y surgen estrategias para la sana convivencia, que se direccionan hacia la comunidad educativa en general. Como se muestra en la figura 6.

Figura 6. procedimientos de atención y seguimientos de situaciones de conflictos



Fuente: elaboración propia.

CAPITULO VI

6. MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA CON UN ENFOQUE EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

En este capítulo se presenta la propuesta, resultado de todo el estudio que se realizó, el cual va dirigido a dar solución a la problemática planteada. A continuación, se realiza la descripción y planteamiento de la propuesta en base a la investigación realizada, para establecer un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el manejo de la inteligencia emocional en instituciones educativas públicas de Montería

6.1. Denominación de la propuesta

MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR CON UN ENFOQUE EMOCIONAL

6.2. Descripción de la propuesta

La propuesta plantea el establecimiento de un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el manejo de la inteligencia emocional en instituciones educativas públicas de Montería. Se define el modelo de gestión a partir de tres elementos básicos: gestión de la convivencia escolar, inteligencia emocional y resolución de conflictos. Mediante la propuesta se busca establecer una perspectiva o enfoque emocional y a través del desarrollo de la inteligencia emocional contribuir a la solución positiva del conflicto, ya que se pudo comprobar que un estudiante que maneja mejor sus emociones es un estudiante que puede resolver mejor sus conflictos sin acciones violentas; quiere decir esto, que, la inteligencia emocional y la forma en que los estudiantes enfrentan o resuelven sus conflictos están directamente relacionados.

6.2.1. Gestión de la convivencia escolar.

Como se ha mencionado anteriormente, la gestión de la convivencia escolar tiene cuatro procesos bien definidos y que en toda institución se llevan, de acuerdo al contexto y entorno, buscando siempre la mejora en el convivir de los estudiantes, estos son: sensibilización emocional, diagnóstico de situaciones de conflictos, facilitación emocional, acompañamiento situacional y mejoramiento continuo. Los cuales se definirán a continuación.

6.2.1.1. Proceso de sensibilización emocional.

Este proceso proporciona un plan anual que garantiza la dinámica participativa de toda la comunidad educativa encaminada a actividades y estrategias en pro de mejorar el convivir de los estudiantes. A continuación, se define el proceso en la tabla 45:

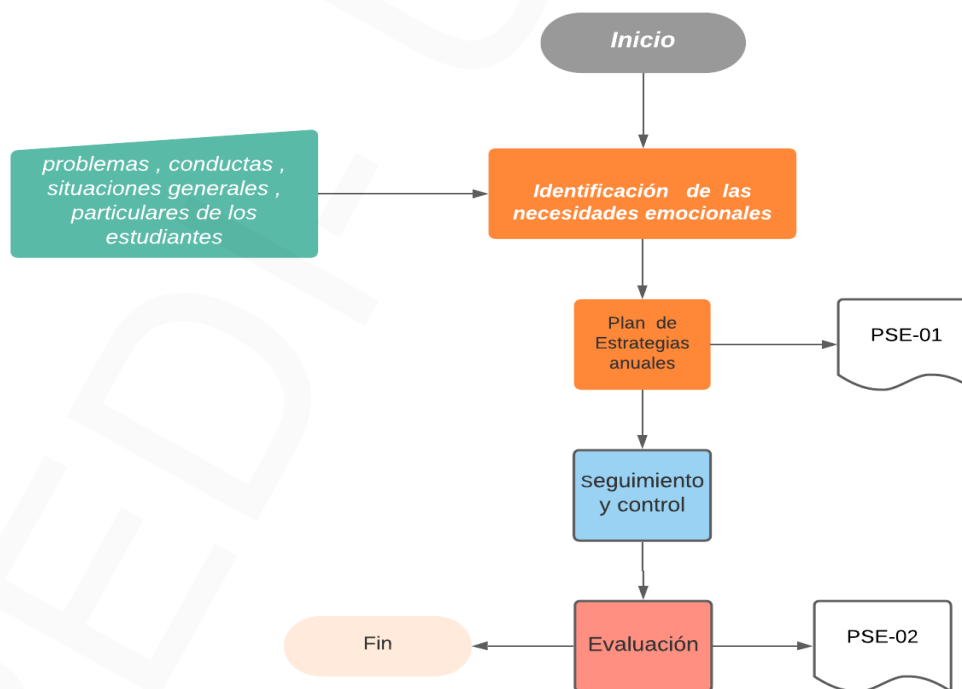
Tabla 45. Proceso de sensibilización emocional

Gestión de la convivencia escolar			
Nombre del proceso	Proceso de sensibilización emocional	Identificación: PSE	Versión: 001
Objetivo	Dar a conocer al estudiantado las habilidades emocionales que pueden desarrollar y aplicar en la resolución de conflictos.		
Alcance	La sensibilización, vivencia y desarrollo de las habilidades socio emocionales conocidas por los estudiantes mediante actividades participativas, que conllevan a la solución positiva del conflicto, la no violencia y la sana convivencia.	Responsables Comité de convivencia Orientador Coordinador	
Procedimientos			
No	Descripción	Responsables	Registro
1	Etapa I. Planificación. Determinación de las necesidades convivenciales Identificar las necesidades educacionales en cuanto a las necesidades socioemocionales de la población estudiantil a partir de esto determinar	Comité de convivencia Orientador Coordinador	Actas de reunión

	estrategias y actividades inciden para la mejora de la convivencia escolar.		
2	Etapa II. Elaboración, revisión, validación y aprobación El comité de convivencia, procederá a elaborar el plan anual en donde se establecerán todas las actividades o estrategias que conlleven al conocimiento de las emociones, se revisa su pertinencia en la convivencia y finalmente se expone según formato PSE-01 a docentes, para su respectiva aprobación.	Comité de convivencia	de Formato PSE-01 (ver Anexo 14)
3	Etapa III. Seguimiento y control del plan. Verificar el cumplimiento de las actividades pactadas en plan, correspondiente con las fechas preestablecidas, redefinirlas si es necesario.	Coordinador orientador escolar	y Acta de reunión.
4	Etapa IV. Evaluación Evaluar la incidencia de la sensibilización, vivencia y desarrollo de las habilidades socio emocionales en la población estudiantil, mediante índice de conflictos escolares.	Comité de convivencia Orientador Coordinador	de Formato PSE-02 (ver Anexo 15)

Fuente: elaboración propia

Figura 7. Flujoograma del Proceso de Sensibilización.



Fuente: elaboración propia.

6.2.1.2. Proceso de diagnóstico de las habilidades socioemocionales

En el proceso de diagnóstico se establecen las acciones en sí, que consolidan un lenguaje común en la comunidad educativa, frente las problemáticas sociales y convivenciales del estudiante, va más allá de lo que le acontece y visiona lo que puede llegar a suceder. Desde el enfoque del desarrollo de la inteligencia emocional se trabajan las habilidades socioemocionales que den solución a situaciones de conflictos que los estudiantes pueden llegar a vivenciar en el entorno escolar, en torno a un diagnóstico preestablecido, que indique las falencias existentes en las relaciones interpersonales, con el fin de disminuir la violencia. A continuación, se presenta el proceso de prevención con un enfoque emocional en la tabla 46.

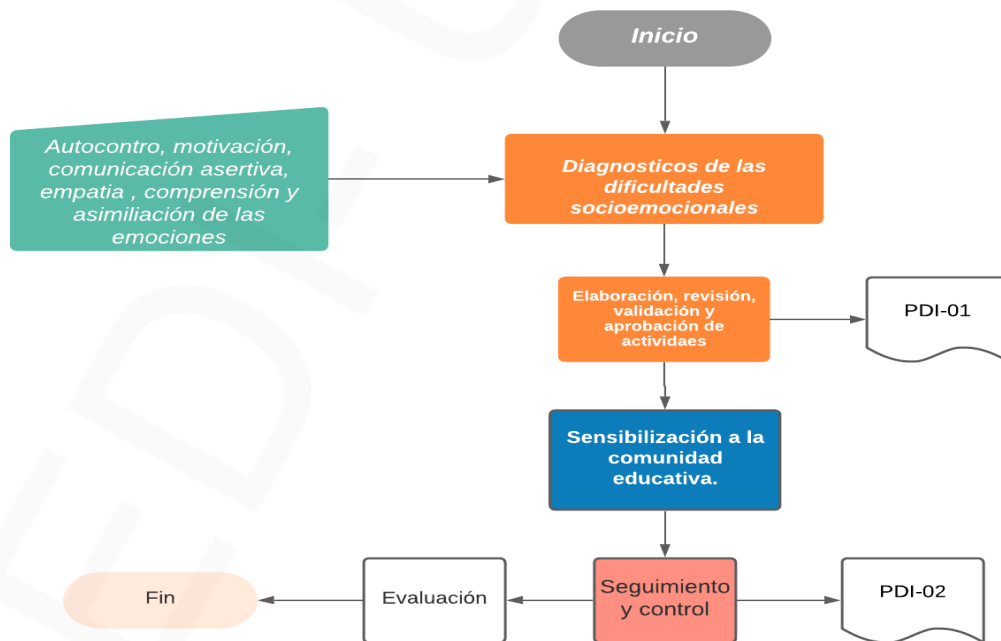
Tabla 46. Proceso de diagnóstico de las habilidades socioemocionales

Gestión de la convivencia escolar			
Nombre del proceso	<i>Proceso de diagnóstico de situaciones de conflictos escolares con un enfoque emocional</i>	Identificación: PDI Versión: 001	
Objetivo	diagnosticar falencias existentes en las relaciones sociales entre los estudiantes, con el fin de disminuir la violencia escolar, desarrollando la inteligencia emocional		
Alcance	Aplica para determinar las dificultades emocionales de los estudiantes en sus relaciones personales y grupales, dentro y fuera de la institución educativa	Responsables Comité de convivencia Orientador Coordinador	
Procedimiento			
No	Descripción	Responsables	Registro
1	Etapa I. Planificación. Especificar necesidades de habilidades socioemocionales en los en la comunidad educativa y entorno Identificar las necesidades socioemocionales de la población, mediante el análisis de las situaciones de conflictos más frecuentes en la institución, desarrollar estrategias con cada una de ellas, metas y objetivos que se quieren cumplir en la comunidad.	Comité de convivencia Orientador Coordinador	Actas de reunión
2	Etapa II. Elaboración, revisión, validación y aprobación de actividades Elaboración del plan en donde se establecerán todas las actividades relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional, se revisa	Comité de convivencia	Formato PDI -01 (ver Anexo 16)

	su pertinencia con las situaciones de conflicto existentes entre la población estudiantil se presenta al cuerpo docente y se socializa de acuerdo con el formato PDI -01 para su respectiva aprobación.		
3	Etapa III. Sensibilización a la comunidad educativa. Explicar a la comunidad educativa, la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales para el convivir, no solo en la institución, sino fuera de ella. Este día se denomina el “día de las emociones”	Orientador Coordinador	Actas de reunión
3	Etapa IV. Seguimiento y control Constatar el cumplimiento de las actividades pactadas, de acuerdo a las estrategias planteadas en el plan, retroalimentar y cambiar si es necesario	Coordinador y orientador escolar	Acta de reunión.
4	Etapa IV. Evaluación y finalización Evaluar la incidencia de la prevención de la convivencia escolar mediante el análisis de la efectividad en el mejoramiento de la convivencia escolar y en los comportamientos de los estudiantes, se finaliza el proceso.	Comité de convivencia Orientador Coordinador	Formato PDI -02 (ver Anexo 17)

Fuente: elaboración propia

Figura 8. Proceso de diagnóstico de habilidades socioemocionales



Fuente: elaboración propia.

6.2.1.3. Proceso de facilitación emocional

El proceso de facilitación emocional busca la solución positiva del conflicto. Los estudiantes razonan sobre sus emociones y sentimientos, propias y las del otro, proponen soluciones óptimas y toman decisiones de acuerdo a sus necesidades, acuerdan junto con el coordinador u orientador escolar estrategias que mejoren sus relaciones personales. El proceso de facilitación permite la autocrítica; se reconoce las emociones y sentimientos negativos por las cuales se originó el conflicto con su par; además, de aflorar lo que está pasando en él, su entorno, la familia y la institución educativa e involucra un proceso cognitivo.

El fin último de la asimilación, no es aplicar una sanción o corrección, más bien generar espacios de expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos de los estudiantes, en lo que le preocupa o sucede y establecer vínculos de confianza; el directivo docente u orientador adoptan un rol de mediador, pues valida las soluciones propuestas por los estudiantes y direcciona el proceso a feliz término; debe estar dispuesto a la escucha activa y ser neutral frente la situación. Además, buscar mejoras en las relaciones interpersonales y conductas relacionadas con las habilidades socioemocionales de quienes están involucrados en el conflicto. La facilitación, por tanto, no responde a un enfoque punitivo. A continuación, se presenta el proceso de facilitación emocional en la tabla 47.

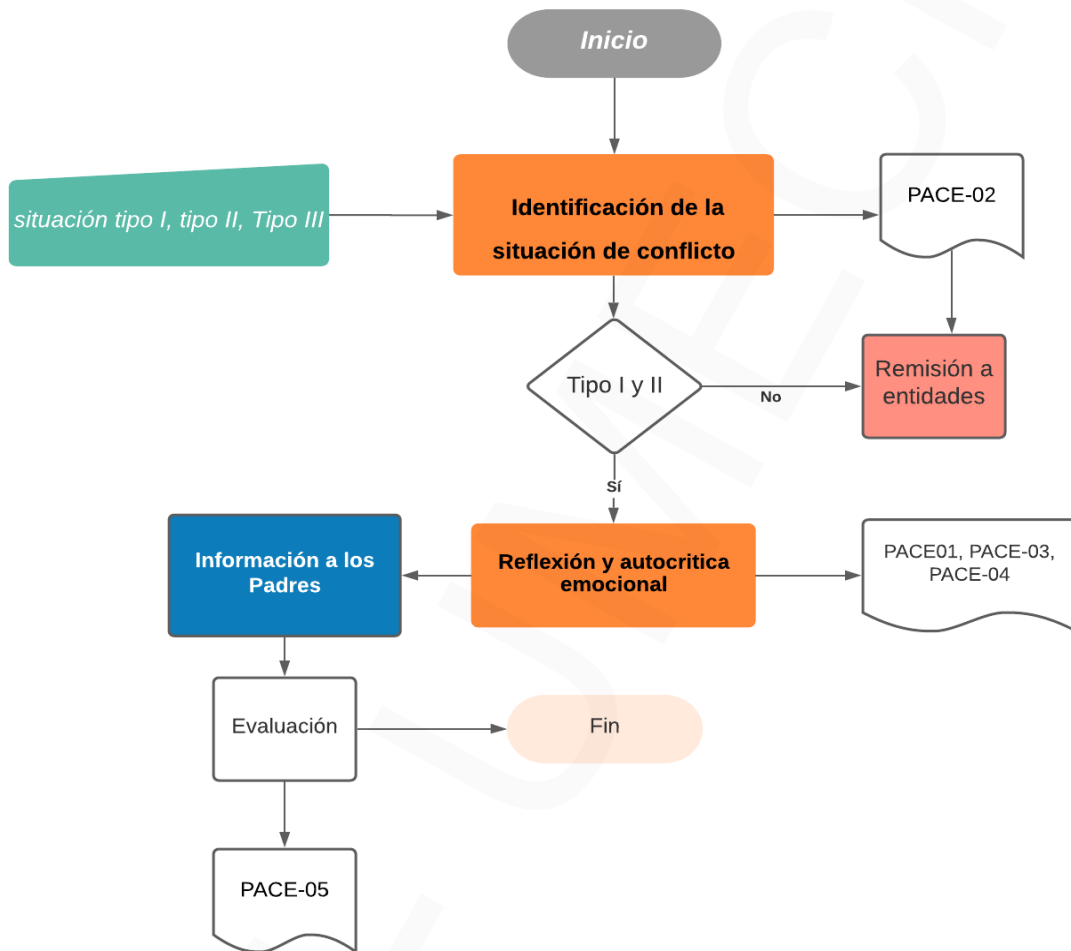
Tabla 47. Proceso de facilitación emocional

Gestión de la convivencia escolar		
Nombre del proceso	<i>Proceso de facilitación emocional</i>	Identificación: PACE Versión: 001
Objetivo	Generar espacios de razonamiento, reflexión, autocritica, expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, mediante la asimilación y comprensión de las emociones del otro.	
Alcance	Aplica para la resolución de conflictos escolares, mediante la comprensión y asimilación de las emociones entre pares, para mejorar la convivencia escolar	Responsables Orientador Coordinador
Procedimientos		

No	Descripción	Responsables	Registro
1	<p>Etapa I. Identificación de la situación de conflicto</p> <p>Se establece la el tipo de situación de conflicto, si son de tipo I y II, se atiende en la institución educativa, si son de tipo III se remite a las entidades gubernamentales, ICBF, Comisarias de familia, Policía de infancia y adolescencia, fiscalía.</p>	Comité de convivencia Orientador Coordinador	Formato PACE - 001 (Datos de entrada) (ver Anexo 18)
2	<p>Etapa II. Reflexión y autocrítica emocional</p> <p>Los estudiantes involucrados en las situaciones reconocen sus sentimientos y emociones que dieron origen al conflicto, mediante el dialogo expresan sus necesidades, limitaciones y dificultades, escriben una autocrítica de cómo pueden mejorar su comportamiento y presentan alternativas de solución. El coordinador a través de la mediación adopta la mejor solución para las partes, de tal manera que puedan mejorar sus relaciones interpersonales y grupales. También se remite para seguimiento por parte de orientación escolar.</p>	Coordinador	Formato PACE - 001
3	<p>Etapa III. Información a los padres de familia</p> <p>Siempre que se atienda una situación de conflicto, se informa a los padres de familia, ya sea de forma presencial, telefónica o virtual, esto depende del tipo de situación. Para que con el padre de familia o acudiente se trabaje las habilidades socioemocionales desde el hogar y se remite a orientador escolar en caso que sea necesario</p>	Orientador Coordinador	Formato PACE - 002 (Remisión a orientador) (ver Anexo 19) Formato PACE - 003 (informe al padre de familia) (ver Anexo 20)
3	<p>Etapa IV. Evaluación y finalización</p> <p>Constatar la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes involucrados en el conflicto y se finaliza el proceso, si no ocurre, nuevamente se atiende a los estudiantes, para ahondar en la situación de conflicto.</p>	Coordinador y orientador escolar	Formato PACE - 004 (ver Anexo 21).

Fuente: elaboración propia

Figura 9. Proceso de facilitación emocional



Fuente: Elaboración propia.

6.2.1.4. Proceso de acompañamiento de los conflictos con un enfoque emocional.

Es el proceso mediante el cual surge la retroalimentación de los casos atendidos y de forma periódica se evalúan los comportamientos de los estudiantes, para observar si en verdad los compromisos adquiridos han generado una respuesta positiva y cambios en el estudiante para beneficio propio.

El acompañamiento de situaciones de conflictos con un enfoque emocional, es un proceso sistemático, progresivo y periódico en donde se evalúan las habilidades

socioemocionales en las relaciones interpersonales y grupales o dificultades en el desarrollo de la inteligencia emocional según sea la situación de conflicto que se generó entre estudiantes. Busca mejorar el convivir del estudiantado desde el mismo individuo, es decir; que se interviene al estudiante, direccionando su comportamiento desde el refuerzo de sus dificultades, problemas y limitantes, teniendo en cuenta sus sentimientos, pensamientos y expresiones mediante el dialogo activo. Es este aspecto el papel del orientador escolar cobra importancia, ya que es el más capacitado para ejercerlo.

Este proceso se fundamenta en la remisión adecuada por parte de quien atiende la situación de conflicto; los estudiantes que inciden en faltas obligatoriamente deben tener un acompañamiento, en donde se establezcan unas metas o logros alcanzables para cambiar de actitud frente a un problema o circunstancia, que lleven a la resolución de conflictos, a la no violencia, por ende, a la sana convivencia. En el acompañamiento, también es importante el papel del padre de familia o acudiente, para fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional desde el seno familiar, por supuesto, direccionado desde la institución educativa. A continuación, se presenta el proceso de acompañamiento con un enfoque emocional en la tabla 48.

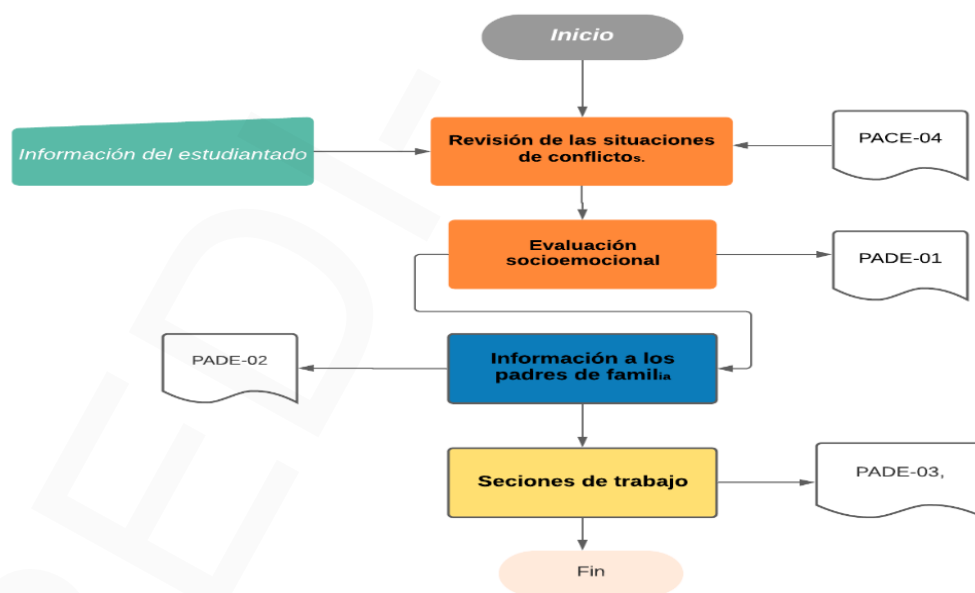
Tabla 48. Proceso de seguimiento con un enfoque emocional

Gestión de la convivencia escolar			
Nombre del proceso	<i>Proceso de acompañamiento de los conflictos escolares</i>	Identificación: Versión: 001	PADE
Objetivo	Mejorar el convivir del estudiantado desde el mismo individuo, fortaleciendo el desarrollo de la inteligencia emocional		
Alcance	Mediante este proceso se interviene al estudiante, orientando sus conductas, teniendo en cuenta sus sentimientos, pensamientos y expresiones, para avanzar en las relaciones interpersonales y grupales que inciden en la sana convivencia.	Responsables Orientador Coordinador	
Procedimiento			
No	Descripción	Responsables	Registro
1	Etapa I. Revisión de las situaciones de conflictos. Regularmente, desde orientación escolar, se estarán revisando los casos que fueron atendidos en la coordinación de convivencia. Los conflictos que se	Orientador Coordinador	Formato PACE - 002 (Remisión a orientador)

	generaron, las oportunidades de mejora y las emociones afloradas por los estudiantes en ese momento.		
2	Etapa II. Evaluación socioemocional Los orientadores escolares observan y evalúan los comportamientos y relaciones interpersonales o grupales de los estudiantes dentro y fuera del aula que estén vinculados con conflictos escolares o faltas disciplinarias.	Orientador escolar	Formato PACE - 004
3	Etapa III. Información a los padres de familia Siempre que persista una condición emocional, una falencia o dificultad en el comportamiento o disciplina en el alumno, es necesario informar a los padres de familia, para hacer un trabajo en conjunto con estos, y accionar también desde el hogar para alcanzar cambios positivos en él.	Orientador Coordinador	Formato PACE - 003
4	Etapa IV. Sesiones de trabajo Atender nuevamente los estudiantes involucrados en el conflicto buscando un mejoramiento continuo y un manejo adecuado de emociones que inciden en sus relaciones interpersonales y por ende en su convivir escolar. Se finaliza el proceso, cuando el estudiante alcance los logros propuestos. Sino se repite este proceso	Orientador escolar	Formato PADE - 001 (ver Anexo 22).

Fuente: elaboración propia

figura 10. Acompañamiento de Conflictos escolares



Fuente: Elaboración propia.

6.2.2. Desarrollo de la inteligencia emocional

El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, niñas y adolescentes es una necesidad que debe afrontar la escuela, en la formación integral actual, desde la gestión no se puede prescindir de este aspecto; los coordinadores, orientadores y docentes no pueden ser indiferentes frente las problemáticas sociales que viven y mucho menos de como expresan sus emociones, sentimientos y pensamientos, la capacidad de amoldarse a los cambios y vencer sus propios miedos, la permeabilización de la globalización en sus conductas y la necesidad de aceptación de un grupo social específico, todas estas razones inciden en su convivir diario y frente a esto, hay que buscar soluciones.

El desarrollo de la inteligencia emocional, trae consigo el manejo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva, el autocontrol o regulación emocional y lo más importante, llegar al punto de comprender y asimilar las emociones de los demás y la de sí mismo, esto no solo fortalece las relaciones interpersonales, sino que forman el carácter del niño, niña y adolescentes ayudándolo en los procesos de la vida.

La educación siempre es la solución, los procesos de enseñanza aprendizaje son un vínculo inquebrantable, entre el individuo y la escuela. Es a través de la educación que el hombre conoce, reflexiona y critica su realidad; proponer soluciones que pueden transformarla; por tal razón la implementación del modelo de gestión posee un elemento formativo; para brindar los espacios en la enseñanza de las habilidades socioemocionales a los estudiantes. Asimismo, a docentes para que puedan ser competentes en los retos que se presenten; a los padres de familia en la cobertura emocional que deben brindar a sus hijos desde los hogares, estos aspectos se resumen en la tabla 49.

Tabla 49. procesos formativos para desarrollar la inteligencia emocional

	Proceso formativo	Resultados	Aplicación	Método
Cuerpo docente	Desarrollo de competencias docentes para fortalecer la enseñanza de las habilidades socioemocionales	Docentes capacitados en la enseñanza de las emociones	Enseñanza eficaz y efectiva del manejo de las emociones	Capacitación Jornadas pedagógicas Conferencias Charlas y talleres
Estudiantes	habilidades emocionales: percepción de las emociones asimilación de las emociones comprensión de las emociones Empatía Autoestima comunicación asertiva motivación intrínseca	Estudiantes con conocimiento de su desarrollo emocional	Destrezas y habilidades en los estudiantes que se manifiestan en la convivencia escolar	Charlas y talleres Formación Clase - catedra Slogan - dirección de grupo Videos reflexivos Casuística
Padres de familia	Desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el hogar Etapas de desarrollo del niño, niña y adolescente	Padres de familia con mayor comprensión de las emociones en el desarrollo mental y físicos de sus hijos	Acompañamiento de las emociones de los padres hacia los hijos.	Escuelas de padres Reuniones de padres de familia.

Fuente: elaboración propia

6.2.3. Resolución de conflictos escolares

La resolución de un conflicto escolar, no es más que buscar la mejor solución cuando un estudiante enfrenta un conflicto; es la capacidad de las partes involucradas de llegar acuerdos, sin actos violentos. Para lo anterior, el escolar debe ser consciente de sus limitantes, de sus derechos, pero también de los derechos del otro, además debe manejar unas habilidades socioemocionales que le permitan comunicarse, autorregularse, comprender y asimilar las emociones del otro, de tal manera que el resultado sea un acuerdo entre las partes. De acuerdo a lo anterior, se plantea que en la

resolución de conflictos escolares se manejen dos formas de enfrentarlos; en dos niveles el interpersonal y en el proceso de facilitación.

A nivel interpersonal, la negociación. Como es sabido hay muchas formas de enfrentar un conflicto; sin embargo, cuando dos estudiantes están en una situación de conflicto en la escuela, mediante las habilidades socioemocionales se les facilita llegar a acuerdos.

6.3.Fundamentación de la propuesta.

En el estudio, se resalta que la gestión de la convivencia escolar está orientada por la Ley 1620 de 2013, Ley de convivencia escolar y su decreto reglamentario 1965; como se ha mencionado anteriormente. En esta se establecen definiciones, criterios, rutas y acciones para que la comunidad educativa conviva en paz. Asimismo, se debe tener en cuenta la Constitución política de 1991, la Ley General de Educación 715, la Ley de infancia y adolescencia, los Derechos fundamentales del niño, niña y adolescente que complementan el aspecto normativo, para no violentar la integridad de la niñez y la adolescencia, los cuales se encuentran consignados en el manual, acuerdo o pacto de convivencia; sin embargo, no tienen definido aspectos relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes que debe vincularse a su formación integral.

Es de anotar, que la formación integral no solo se limita al desarrollo cognitivo del estudiante, sino que se fundamenta en acciones, actividades y estrategias que se direccionan desde la coordinación y la orientación escolar, en beneficio de la convivencia pacífica. La formación es integral y abarca todas las áreas del individuo; en cuanto a esto Delors (1996) afirma que la educación en el siglo XXI debe estructurarse en base a cuatro pilares: 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a vivir juntos y aprender a ser; el inciso tres hace referencia precisamente a la convivencia, a enseñar desde las escuelas la no violencia; este en sí mismo requiere

desarrollar competencias, destrezas y habilidades que desarrollen al individuo integralmente.

En el aspecto formativo para aprender a vivir juntos, se trabaja desde varias perspectivas en las instituciones educativas. Al respecto cobra importancia la formación en valores, morales, éticos, religiosos, ciudadanía, paz y resolución de conflictos; pero, no se tiene en cuenta la formación emocional, la cual está sujeta a la comprensión y asimilación de las emociones y relaciones con los demás, autocontrol, motivación, empatía y comunicación asertiva, determinadas también por el entorno y la familia; las cuales hacen parte del diario vivir del estudiante y son necesarias para socializar, adaptarse a los cambios y convivir. Allí radica la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en sus procesos educativos y convivenciales.

En su quehacer pedagógico, los actores sociales partícipes de los diferentes procesos de gestión de la convivencia no responden a un modelo en particular; pero en la atención de los conflictos, se manifiesta un enfoque punitivo, ya que plantean una corrección a partir de una sanción; que, en algunos casos es de tipo pedagógico, para que el estudiante no vuelva a cometer la falta por temor o miedo; sin embargo, procuran buscar la solución más adecuada. Este enfoque no permite que el estudiante exprese sus sentimientos y pensamientos, la autorreflexión, la comprensión y asimilaciones de las emociones del otro; que benefician los vínculos de confianza, las relaciones interpersonales y aflora la realidad en su propio contexto. Por lo anterior, cobra importancia establecer un modelo de gestión de la convivencia escolar para la resolución de conflictos basado en el desarrollo de la inteligencia emocional en las instituciones educativas.

6.4. Objetivos de la propuesta

6.4.1. *Objetivo general*

Fomentar la resolución de conflictos sin acciones violentas, mediante el desarrollo de las habilidades socioemocionales en las relaciones interpersonales y grupales de los estudiantes, a partir de un modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional, que fortalezca los procesos sensibilización, diagnóstico, facilitación, y acompañamiento que conlleven al mejoramiento continuo de la convivencia en la institución educativa.

6.4.2. *Objetivos Específicos.*

- Establecer aspectos característicos de un modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional.
- Consolidar el enfoque del desarrollo de la inteligencia emocional en los procesos de sensibilización, diagnóstico, facilitación emocional y acompañamiento de los conflictos escolares en las instituciones educativas
- Generar espacios de formación integral y participación activa de toda la comunidad educativa que se direccionen desde la gestión de la convivencia escolar y lleven al mejoramiento continuo en el convivir de los estudiantes.

6.5. Beneficiarios de la propuesta

La propuesta de establecer un modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque que desarrolle la inteligencia emocional en las instituciones educativas, beneficiará en primera instancia a los estudiantes, que podrán adquirir un conocimiento sobre el manejo de sus emociones y la forma de enfrentar los conflictos que no solo se

le presenten en la escuela sino también en su vida cotidiana, además de establecer relaciones interpersonales sanas. En segunda medida, los gestores de la convivencia escolar, coordinadores y orientadores que contaran con procesos bien definidos para direccionar la prevención, promoción, atención y seguimiento de los conflictos; así como formatos que evidenciaran las etapas en cada procedimiento. En tercer lugar, la comunidad educativa en general de las instituciones educativas reflejará el resultado en una mejor manera de convivir, espacios de participación activa, aprendizaje, comprensión y asimilación de las emociones del otro, que incidirá indirectamente en el entorno y en la familia del estudiante. Y, por último, beneficiaría a la comunidad científica, ya que nivel global, se habla mucho de la inteligencia emocional aplicada a los procesos educativos y a otros campos del conocimiento, sin embargo no se ha implementado desde la gestión directiva un modelo de gestión de convivencia que vincule el aspecto emocional, en las instituciones educativas, por tal razón esta innovación será importante y benéfica para la sociedad.

Hasta el momento todos los gastos del estudio han sido subsanados por la autora de este proyecto de innovación de la gestión de la convivencia escolar; sin embargo, se buscará patrocinio económico con la secretaría de educación de Montería, para la socialización y aplicación del modelo en las instituciones educativas. Los rectores, coordinadores y orientadores escolares de 23 instituciones están atentos a los resultados, en espera de la socialización y en particular del análisis de su institución, lo cual fue pactado, desde el momento que aceptaron el estudio.

6.6. Productos.

El establecimiento del modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional, en sí mismo es el producto, es una propuesta innovadora, debido a que, aunque en algunas instituciones educativas tienen el componente emocional en sus procesos educativos, no involucra la convivencia escolar y menos dentro de su

gestión. Al implementar el modelo de gestión en las instituciones educativas se pueden obtener los siguientes resultados:

- Oportunidades de mejora en las relaciones interpersonales y grupales de los estudiantes.
- Un relevante crecimiento en el manejo de las habilidades socioemocionales como: la empatía, comunicación asertiva, autocontrol o autorregulación, motivación, asimilación y comprensión de las emociones del otro entre los estudiantes en su diario vivir.
- Trabajo colaborativo, bien definido en cada uno de los procesos de gestión, entre los directivos docentes coordinadores, orientadores escolares y padres de familia.
- Establecimiento de vínculos de confianza, el coordinador u orientador escolar será visto con una perspectiva amigable, no como una figura de coerción o autoritario, más bien, la persona con la que se puede contar, para expresar sus emociones, sentimientos y pensamientos.

Entre los objetivos está determinar los fundamentos y procesos de un modelo de gestión de la convivencia para la resolución de conflictos de los estudiantes de instituciones, por lo cual se puede manifestar que todos los esfuerzos en la implementación radican en la formación para enfrentar conflictos, que incide directamente en la convivencia escolar.

6.7.Localización

El modelo de gestión de la convivencia escolar se propone para ser implementado en las instituciones públicas de la ciudad de Montería, inicialmente en el casco urbano, luego en el sector rural, a continuación, se muestra el mapa del municipio de Montería en la figura 7. Todo dependerá de la voluntad del gobierno municipal.

Figura 11. Municipio de Montería



Montería está ubicada al noroccidente del país en la región Caribe Colombiana, en las coordenadas $8^{\circ}45'36''N$ $75^{\circ}53'08''O$, la parte occidental de la ciudad está surcada por la serranía de Las Palomas. Al norte limita con el municipio de Cereté, Puerto Escondido y San Pelayo; al este con San Carlos y Planeta Rica; al sur con Tierralta y Valencia; al oeste con el departamento de Antioquia y los municipios de Canalete, Puerto Escondido y Los Córdoba. La ciudad está surcada por numerosos caños y riachuelos, la principal fuente hídrica de Montería la constituye el río Sinú. La topografía de Montería es básicamente plana, con algunas elevaciones de menor importancia (web Alcaldía de Montería).

El área rural del municipio de Montería se divide en 28 corregimientos, 168 veredas y 9 Unidades Espaciales de Funcionamiento (UEF) y el área urbana en 207 barrios. Estos barrios se agrupan en 9 comunas y en 5 piezas urbanas. Los corregimientos que conforman el municipio son Morindó Central, Santa Lucía, Santa Clara, Caño Viejo Palotal, Nuevo Paraíso, Martinica, Leticia, Pueblo Bujo, Lomas Verdes, Jaraquiel, Las Palomas, Guasimal, El Sabanal, El Kilómetro Doce, El Cerrito, Patio Bonito, La Victoria, Guateque, San Isidro, San Anterito, Nueva Lucía, Santa Isabel, Tres Palmas, Tres Piedras, Buenos Aires, La Manta, Nueva Esperanza y

Garzones. El municipio de Montería tiene, según datos de la proyección del DANE (2018) para 2019, una población total de 460 223 habitantes, de los cuales 357 746 viven en el casco urbano y 102 477 en el área rural.

Las principales actividades de la ciudad son la ganadería y la agroindustria, alentada por la fecundidad del valle del Sinú. Montería es considerada un importante foco para la economía ganadera y agroindustrial de Colombia. Posee más de 60 instituciones públicas, tanto en la zona rural como urbana.

6.8. Método

Establecer un modelo de convivencia escolar con un enfoque emocional en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería, en primer lugar, requiere de la aprobación de la Secretaría de Educación municipal que acentúe un programa para sus instituciones adscritas, con las mismas estrategias, acciones y actividades; que provean los recursos económicos, humanos y tecnológicos necesarios para su puesta en marcha; partiendo de este supuesto, abarca varias etapas y acciones para su ejecución.

Debido a que esta es una propuesta de tipo pedagógica, comprende un accionar desde la escuela, nuevos paradigmas y un reaprender. Toda innovación, transformación o cambios genera malestar, sobre todo cuando se trata de aspectos desconocidos en el quehacer docente. Por esta razón la etapa I estaría fundamentada en la sensibilización de la necesidad de trabajar la convivencia escolar con un enfoque emocional, que involucre toda la comunidad educativa y desde la coordinación y la orientación escolar se trabajen directivas para su puesta en marcha.

La etapa II, estaría caracterizada por procesos de enseñanza aprendizaje orientada hacia la participación de estudiantes, docentes, directivos docentes, orientador escolar y padres de familia, con el fin explicar las bases del modelo, sus beneficios y limitantes en cada contexto o institución educativa. Este aprendizaje de

las habilidades emocionales para la resolución de conflictos es de gran significancia en la manera que se observa un progreso de los estudiantes al momento de enfrentar un conflicto. Es necesario que estas capacitaciones a los docentes y directivos docentes sean dirigidas por personal competente en el área de la psicología. El orientador escolar se visiona como el enlace para el trabajo en equipo dentro de la institución educativa.

En la Etapa III. Se pondrá en marcha simultáneamente todos los procesos de gestión: atención, promoción, prevención, atención y seguimiento, para esto hay que tener claro cada uno de los formatos específicos, en donde se evidenciará el trabajo en conjunto. Para lo anterior, se organizará un equipo por gestión, se diagnosticará la realidad convivencial de la institución y a partir de allí se plantearán las estrategias a seguir para incluir el enfoque emocional. Asimismo, se determinarán responsables y el seguimiento de las decisiones tomadas. En este punto el directivo docente coordinador, conoce e identifica su rol frente a una situación de conflicto de los escolares, siendo retrospectivo en cuanto a su función, brindando la confianza a los estudiantes para que desde sus emociones se conozcan y comprendan a los demás.

La etapa IV. “Evaluación y retroalimentación” en esta se evalúa la incidencia el enfoque emocional del modelo de gestión en cada proceso, si se está cumpliendo las metas y las acciones programadas, si los estudiantes están asimilando las habilidades socioemocionales aplicándolas en su diario vivir, estrechando sus relaciones personales y grupales, y si el ambiente institucional en la sana convivencia está dando sus frutos. También, las dificultades que se han presentado y como se pueden establecer

oportunidades de mejora. a continuación, en la tabla se presenta las acciones más detalladas en cada etapa.

Tabla 50. Etapas y acciones del Modelo de gestión con un enfoque emocional

<i>Etapas</i>	<i>#</i>	<i>Acciones</i>	<i>Responsable</i>
<i>Etapa I. “Sensibilización sobre el enfoque emocional”</i>	<i>1</i>	<i>Elaborar un plan de procedimientos para dar a conocer Modelo de Gestión de la convivencia escolar</i>	<i>Coordinador y orientador escolar Comité de convivencia</i>

	2	Socializar a los docentes los cambios establecidos en la gestión de la convivencia escolar	Coordinador y orientador escolar
	3	Establecer en el PEI, la adopción del modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional.	Coordinador y orientador escolar
	4	Sensibilizar a la comunidad educativa en la adopción de actividades y estrategias que requieran el enfoque emocional.	Coordinador y orientador escolar
	5	Realizar los cambios en el manual, plan o pacto de convivencia	Coordinador y orientador escolar
<i>Etapa II. "Procesos formativos en las habilidades socioemocionales"</i>	1	Planeación de los procesos de enseñanza en inteligencia emocional y convivencia	Coordinador y orientador Comité de convivencia
	2	Primer Momento "conozco mis emociones y las de los demás" Segundo momento "expreso mis sentimientos, pensamientos, emociones y anhelos"	Coordinador y orientador escolar Docentes
	3	Evaluación de los procesos	
<i>Etapa III. "Puesta en marcha"</i>	1	Desarrollar actividades propuestas según el plan en los procesos de promoción y prevención	Coordinador y orientador escolar Docentes
	2	Procesos de atención y seguimiento con enfoque emocional	Coordinador y orientador escolar
<i>Etapa IV. "Evaluación y retroalimentación"</i>	1	Revisión de metas y logro	Coordinador y orientador escolar Comité de convivencia
	2	Evaluación y reestructuración si es necesario	Coordinador y orientador escolar Comité de convivencia

Fuente: elaboración propia.

6.9. Cronograma

El establecimiento y planificación del modelo de gestión de la convivencia con un enfoque emocional para la resolución de conflictos, se realizará en varias etapas cada una de ellas marcada por actividades, las cuales se inician desde el mismo momento en que se plantea el estudio y la recopilación de los datos en cada una de las instituciones públicas de la ciudad de Montería y termina con la puesta en marcha de la propuesta. En la tabla se observa el cronograma de actividades

Tabla 51. Cronograma de actividades

Descripción	Segundo semestre de 2022 – primer semestre de 2023										
	jul	ago	sep	oct	nov	ene	feb	mar	abr	may	
Elaborar un plan de procedimientos para dar a conocer Modelo de Gestión de la convivencia escolar											
Socializar a los docentes los cambios establecidos en la gestión de la convivencia escolar											
Establecer en el PEI, la adopción del modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional.											
Sensibilizar a la comunidad educativa en la adopción de actividades y estrategias que requieran el enfoque emocional.											
Realizar los cambios en el manual, plan o pacto de convivencia											
Planeación de los procesos de enseñanza en inteligencia emocional y convivencia											
Primer Momento “conozco mis emociones y las de los demás”											
Segundo momento “expreso mis sentimientos, pensamientos, emociones y anhelos”											
Evaluación de los procesos											
Desarrollo de actividades propuestas según el plan en los procesos de promoción y prevención											
Procesos de atención y seguimiento con enfoque emocional											
Revisión de metas y logro											
Evaluación y reestructuración si es necesario											

Fuente: elaboración propia.

6.10. Recursos

A continuación, se mencionan todos los recursos que serán utilizados para la elaboración e implementación de esta propuesta:

- Recursos humanos: Docente investigador, digitador, director de grado, directivo docentes coordinadores, orientadores escolares, estudiantes de grado sexto y noveno de las instituciones públicas de la ciudad de Montería Córdoba.
- Recursos Materiales: Papelería y fotocopias, computadora, impresora, internet, teléfonos móviles. Softwares: Paint, Word, Excel, Plataforma Zoom para comunicación.
- Recursos financieros: En caso de su implementación deben ser gestionados y asignados por el ente de educación territorial de Montería.

6.11. Presupuesto

A continuación, se presenta en la tabla la información relacionada con los gastos y costos necesarios para el diseño e implementación del modelo de gestión de la convivencia escolar con un enfoque emocional en las instituciones públicas de la ciudad de Montería.

Tabla 52. Presupuesto

Tipo de recurso	Descripción	Fuente	Costo (\$ en pesos)
Humano	Docente investigador,	Recursos propios	0
	digitador,		900.000
	director de grado		0
	total		900.000
Materiales	Papelería y fotocopias, Transporte	Recursos propios	2.900.000
Tecnológicos	computadora, impresora, internet, teléfonos móviles. Softwares: SPSS Statistics, Paint, Word, Excel, Plataforma	Recursos propios	550.000

Zoom para comunicación.	
Total	4.350.000

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo al estudio realizado, el análisis e interpretación de los resultados y los objetivos de investigación planteados se puede concluir los siguiente:

Frente al propósito de comprender los aspectos del modelo de gestión de la convivencia escolar en las instituciones educativas públicas de Montería desde las experiencias de los coordinadores y psicorientadores, se destaca que, las instituciones educativas no tienen definido como tal un modelo, en su mayoría, siguen los lineamientos establecidos por la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965. En consecuencia, la gestión de la convivencia presenta algunas similitudes y diferencias marcadas y fundamentales en la promoción, atención, prevención y seguimiento de los conflictos escolares.

De acuerdo con los relatos, en la promoción se evidencia el trabajo en equipo entre docentes, directivo docente y orientador escolar en la planeación de estrategias en beneficio de la convivencia escolar, también se realizan: siglas (eslogan) periódicas, diálogos con los estudiantes, proyectos, formación en valores, programaciones anuales escolares, charlas y talleres y todo tipo de actividades que dé a conocer aspectos relacionados con el convivir, y que de una u otra manera formen en el estudiante una conciencia para la no violencia, la paz y a la ciudadanía.

La prevención se caracteriza por el dinamismo en las actividades escolares como: charlas y talleres, formaciones con el estudiantado, escuela de padres, videos y casuísticas; y estrategias como: estudiantes conciliadores, prevención desde el manual de convivencia, trabajo en el aula de clases, proyectos preventivos y dialogo

permanente estando atento a las dificultades de los alumnos. La prevención no es estandarizada, más bien se sujeta a las necesidades de los escolares, a las problemáticas del entorno y la familia, en este aspecto, los orientadores y coordinadores sienten que pierde el sentido previsor y se inclina más a las tendencias del medio en que se enmarca la institución educativa.

Según lo expresado por los entrevistados en términos generales se infiere que la atención de los conflictos toma un carácter punitivo, pues hacían mención a sanciones o correcciones, con la intención que el estudiante no vuelva a repetir sus acciones, aunque en algunas ocasiones sea de tipo pedagógica y busque la reflexión de este sobre sus actos. Asimismo, se evidenció una línea de autoridad, de acuerdo a la situación; esto se traduce en el conducto regular, que implica a su vez una coerción manipulada, en donde el escolar está expuesto a las consecuencias de reincidir en las faltas de acuerdo a los principios y fundamentos del manual de convivencia, pacto o plan de convivencia, desde la dirección de convivencia se engrana todos los aspectos relevantes, para la atención de situaciones de conflictos en colaboración con la orientación escolar.

El seguimiento de los conflictos escolares, en algunos casos, no es sistemático, no se tiene establecido un método en las instituciones educativas que abarque el cómo, más bien, depende de la necesidad de retomar un caso específico de un estudiante o pares que estén involucrados en una situación conflictiva. Este depende en cierta forma del acompañamiento en casa de los padres de familia, porque el seguimiento requiere de la participación y el apoyo desde el hogar para que el estudiante supere sus dificultades convivenciales. Para el seguimiento, también es solicitado el trabajo colaborativo entre el directivo docente coordinador y orientador escolar, ya que muchos de los casos están relacionados con aspectos emocionales y sentimentales.

Por otra parte, en cuanto a la indagación realizada sobre las rutas de gestión, que se relacionan directamente con la resolución de los conflictos entre escolares en

las instituciones educativas, se encuentra que son la atención y el seguimiento; debido a que están más estandarizados desde la perspectiva que se puede evidenciar la metodología y rastrear los momentos mediante el diligenciamiento de los formatos utilizados para tal fin, lo que representa evidencias del trabajo realizado desde la coordinación y la orientación escolar. Por tanto, estos procesos se convierten en el centro de la gestión de la convivencia escolar. La atención y el seguimiento, permiten un encuentro con las necesidades y dificultades de las estudiantes; además, establecer el porqué de la situación, conocer aun los vínculos de la problemática con los fundamentos y principios del hogar, en otras palabras, ayuda a tener una visión más amplia de lo que está sucediendo en torno al estudiante.

Las situaciones de conflictos que se presentan en los grados sexto y noveno en las instituciones educativas de la ciudad de Montería, responden a situaciones de tipo I, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1620 de 2013 y en la reincidencia del estudiante en dichas faltas, entre estas se encuentran: las relacionadas con aspectos disciplinarios, disrupción en el aula, agresión verbal y falta de manejo de las emociones. Lo nuevo en este aspecto, es que se pudo evidenciar que el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes es un factor atenuante de la violencia e incide en la solución positiva del conflicto. Como las emociones están presentes en el convivir de los estudiantes no se pueden dejar de lado en la formación integral y requiere dedicación, educabilidad y acompañamiento de quienes gestionan la convivencia escolar.

Se determinó una relación directa y con gran significancia entre la inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno con las formas de resolución de conflictos escolares. De acuerdo con el estudio correlacional, los estudiantes de grado sexto y noveno que presentan más rasgos de inteligencia emocional, enfrentan mejor los conflictos escolares sin actos violentos. Además, cada uno de los elementos característicos de la inteligencia emocional, como autoestima, autorregulación, relación con los demás, comunicación asertiva, asimilación y comprensión de las

emociones son de gran significado para la resolución de conflictos. Es claro, que la edad y el sexo también influyen ya que se pudo determinar que los estudiantes con mayor edad solucionan mejor sus conflictos haciendo uso de la inteligencia emocional y que existe una mayor tendencia a que los hombres presenten más rasgos de inteligencia emocional y enfrenten mejor los conflictos escolares que las mujeres.

Una vez entrelazadas algunas ideas de la teoría de la inteligencia emocional con las características y necesidades del contexto de los estudiantes de las instituciones de Montería en materia de gestión de la convivencia, se definieron procesos de un modelo con orientación al desarrollo de capacidades para la resolución de conflictos con un enfoque emocional. Este proceso se fundamentó en tres dimensiones a saber: gestión de la convivencia escolar, inteligencia emocional y resolución de conflictos.

En este sentido, el modelo para la gestión de la convivencia cuenta con momentos: sensibilización emocional, diagnóstico de situaciones de conflictos, facilitación emocional, acompañamiento situacional y mejoramiento continuo, cada uno de ellos caracterizado por etapas y actividades. Su fin es adherir la educación emocional en los procesos académicos y convivenciales de la institución educativa, que conlleve a disminuir las acciones violentas de los estudiantes cuando tratan de solucionar un conflicto y romper el paradigma de los modelos punitivos que pueden generar efectos contrarios a los esperados.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*. 38, pp. 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>
- Abramovay, M., y RUA, M. das G. (2002): *Violences in the Schools*, Brasília, UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- AFACON (2018). UPB promueve la sana convivencia con música. Últimas Noticias. <http://www.afacom.org/secciones/ultimas-noticias/4446-upb-promueve-la-sana-convivencia-con-musica>
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis.
- Angulo, M. (2018). *Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35075>
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory. Canadá. Multi-Health Systems. Inc.
- Bengoa, J. (2015). Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 12 (28), 14-20. <http://emo.ws/REVISTAS/remo-28.pdf>
- Binaburo J. A y Muñoz B. (2007). Educar desde el Conflicto: Guía para la Mediación Escolar. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3135>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, pp. 53-64. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
- Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens Ediciones
- Bolaños, L. y Roa, M. (2015) Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17156>.
- Buitrago, R. (2012). Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá. (Tesis Doctoral).
- C. Teddlie , A. Tashakkori (2009). *Fundamentos de la investigación de métodos mixtos. Integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en las ciencias sociales y del comportamiento*. Thousand Oaks. Sage
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los Niño/as de educación infantil. *Pedagogía magna*. 11. P. 178-188. <https://docplayer.es/68512775-Importancia-de-la-inteligencia-emocional-como-contribucion-al-desarrollo-integral-de-los-nino-as-de-educacion-infantil.html>

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2050/205016389005>
- Camacho, N.M., Ordoñez, J.C., Roncancio, M.H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. [org/10.18359/reds.2649](http://10.18359/reds.2649).
- Casassus, J. (2008). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. <http://files.7o- semestre.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Castro, A., Marrugo, G., Gutiérrez, J. y Camacho, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. Universidad de Cartagena. *Revista Panaroma Económico*, Vol. 22, pp. 169-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671120>
- Castro, C. (2014). Inteligencia emocional y violencia escolar. (Tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12690/CatherineCastro.pdf;jsessionid=4A1DC2F5623C336AC1EDE1B316112FE3?sequence=1>
- CERE (1993). Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Conde S. y Ávila A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con Buenas Prácticas. Universidad de Huelva España. *Escuela Abierta*, 2014, 17, 157-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801395>
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Creswell, J. y Plano Clark, W. (2007). El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos. Sabio, Thousand Oaks.
- Datos abiertos. <https://www.datos.gov.co/Educacion/Cobertura-Establecimientos-Educativos-Oficiales-Mo/c8at-j4v5>
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*. No. 32, 125-136.
- De Paz D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Oxfam Intermón.
- De Souza L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Delgado F y Malluk A. (2019). Una apuesta a la cultura de paz: la academia en la formulación de estrategias de convivencia escolar. Región, Sociedad y cultura en el Caribe. Memorias ACOLEC. <https://www.researchgate.net/publication/337717745>
- Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994a). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Londres: Sage.
- Díaz, A. y Gutiérrez, P. (2018). Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción Y Antonio

- Ricaurte De Medellín. Universidad Pontificia Bolivariana.
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4976?show=full>.
- Díaz, J. y Pinto, A. (2014). Reflexiones a partir de las posibilidades y riesgos de las TIC: caso práctico en la experiencia en TIC Confío en La Guajira-Colombia. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1163.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Félix, V. Soriano, M. Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.
https://www.uv.es/femavi/Aula_Abierta_2010.pdf
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(3), 63-93.
http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fierro-Evans C. y Carbajal-Padilla P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Revista Psicoperspectivas*. Individuo y Sociedad, 18 (1).
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/982>
- Funes Lapponi, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(3), 91-106. doi:<https://doi.org/10.18172/con.466>.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de educación*, 0(3), 91-106.
<https://doi.org/10.18172/con.466>.
- Fuster D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación, Vol. 7, N° 1: pp. 201 – 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galence, V. (2011). El ciberacoso con intención sexual y el child-grooming. Cuadernos de criminología. *Revista de criminología y ciencias forenses*. 15, 22-33.
- Galtung, J. (1998.). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika Gogoratuz. Bilbao.
- García, B., Guerrero, J., y Ortiz, B. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación. No. 3. 10.14483/9789588782935
- García, B., Guerrero, J., y Ortiz, B. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Doctorado Interinstitucional en Educación. No. 3. Serie:
https://www.researchgate.net/publication/277232476_La_violencia_escolar_en_Bogota_desde_la_mirada_de_las_familias
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós
- Garretón, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción Chile. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
<https://goo.gl/dSSGfS>

- Gimeno, J. (2001). *Vivir y convivir en la ciudadanía global, las exigencias de la ciudadanía*. Morata
- Goleman D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.
- González, F. y Rodríguez, M. (1991). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa. *Revista FACES*. Año 2. No.6. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Guerrero-Castaneda, R.F., Prado, M. Lenise do, & Ojeda-Vargas, M.G.. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería universitaria*, 13(4), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Heiland M., Moreno B. y Ayelén M (2019). “Retos virales en internet. ¿Un riesgo para los adolescentes?”. Los adolescentes, la escuela y las demandas de la sociedad. Actas de la I jornada de la cátedra adolescencia, educación y cultura.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (6ª. Ed.) México: Mc Graw Hill
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. Ed.) Mc Graw Hill
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35075>
- Hurtado, I. y Toro, J.(1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Segunda edición. Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- Igartua, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona,
- Jiménez, L., González, E. y Martínez, Y. (2015). Educación para el manejo constructivo de conflictos capacidades y competencias ciudadanas en la escuela.
<http://hdl.handle.net/10554/18691>
- Johnson, B. Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Towards a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 112-133.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 7, pp. 14-26.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós
- Lambertino M., Garcés M., y Malluk A. (2019). Educomunicación como mediación en el diseño de una estrategia de afrontamiento prosocial para la sana convivencia en instituciones educativas de la ciudad de Montería. Universidad Pontificia Bolivariana. Montería
- Lipovetsky G. (2006). La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo. Anagrama. (Original publicado en 1983).
- Llaña M. (2010). Convivencia escolar: disímiles construcciones simbólicas en oposición. *Revista enfoques educacionales*, volumen nº 11 (1) - 2009-2010.
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48195/50825>
- Lombana, J. (2016). Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el colegio CEDID San Pablo de Bosa. (Tesis de maestría). Universidad Libre.
- Luna, P. (24 de abril de 2017). Rechazo e indiferencia entre estudiantes ¿Qué hacer? Magisterio.com.co. <https://www.magisterio.com.co/articulo/rechazo-e-indiferencia-entre-estudiantes-que-hacer>
- Magaz, A. y García, E.M. (1998). Perfil de estilos educativos. Manual de referencia.

- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos infancia y aprendizaje. *Revista de Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 26: 1, 79-95. 10.1174 / 02103700360536446.
- MEN (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación Al plan de mejoramiento.
- MEN (2013). Decreto 1965. 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. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf
- MEN (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. No.49.
- MEN (2015). Adelante Maestros. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- MEN (2015). Decreto 1038 de mayo 25. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-382203.html?noredirect=1>
- Mercado, T. A. y Ramos, C. J. (2001). Validación de un Cuestionario para la medición de Inteligencia Emocional (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Colombia
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 1.
- Montoya, V. y Cardona, A. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6, (2), p. 425-446. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2845>
- Moreno J. M. (2000). Comportamiento Antisocial en los Centros Escolares: Una Visión desde Europa.
- Muñoz M., Saavedra E. y Villalta M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922007000200003&lng=es&tlng=es.
- Negrete V. (2017). La familia: la base amenazada. Universidad del Sinú. Montería.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2009). Dinámica de la violencia en el departamento de Córdoba 1967-2008. <https://bit.ly/2qWH0x7>
- Ortega y colaboradores (1997). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía
- Peña P., Ramírez J. y Sánchez J. (2015). Concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de instituciones educativas del sector público y privado. Universidad de Manizales (Tesis de Maestría).
- Pérez A. (2019). Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. Nuevo marco regulador para un abordaje integral. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*

- (REDS), N°. 14, págs. 42-58. Tomado de la página web:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7219560>.
- Pérez E. y Gutiérrez D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pp. 163-180. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*. No.11.
<http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367>
- Posso P., Sepúlveda M., Navarro N., y Laguna C. (2015). La Lúdica como estrategia Pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21).
<https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 58–65.
- RCN radio (2018). Niña de 12 años cae del séptimo piso de un edificio en Montería.
<https://www.rcnradio.com/colombia/caribe/nina-de-12-anos-cae-del-septimo-piso-de-un-edificio-en-monteria>
- Rivera L., Torres P y Hernández P. (2107). Estrategia didáctica “escuela para la familia y familia para la escuela” desde el área de las ciencias sociales: Fortalecimiento de la convivencia en los estudiantes de la básica primaria de la institución educativa Cecilia de Lleras (tesis de maestría)
- Rodríguez A. (2019). La discriminación invisible. Identificar el bullying étnicocultural en adolescentes y prevenirlo mediante el modelo educativo de convivencia intercultural (MECI). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011155>.
- Rodríguez M., Vences A. y Flores I. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 560-582. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483028>.
- Rodríguez, A. y García, M. (2012). Estadística II [Versión electrónica]. México: SUAYED-FCA-UNAM.
http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/20172/contaduria/3/apunte/LC_1353_03106_A_estadisticaII.pdf
- Romero M. (2019). La guerra de 50 años de las FARC. El orden mundial
<https://elordenmundial.com/la-guerra-de-50-anos-de-las-farc/>
- Romo R., Vázquez-Sánchez, V., Rojas-Solís, J., y Alvidrez, S. (2020). Cyberbullying y Ciberviolencia de pareja en alumnado de una universidad privada mexicana. *Propósitos y Representaciones*, 8.
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.303>
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires. Aique.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp. 69-83). Pirámide

- Salmerón, P. (2012). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5(1).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Sánchez J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25, 2010. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill
- Saucedo, O. (2015). Modelo de gestión de la convivencia escolar para incrementar la convivencia democrática y cultura de paz en estudiantes de la institución educativa Bella Unión Jesús maría. Toldopata. Encañada. Cajamarca. Tesis de maestría.
<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6738>
- SEM (2019). Perfil Educativo 2017. Caracterización del subproceso “D01.04 elaborar la caracterización y perfil de sector educativo” 2017.
<http://sem.monteria.gov.co/docs/Perfil%20Educativo%202017.pdf>
- Sosa J. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 14, p. 251-265.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques . California: Sage.
- Tedesco J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, No. 146, pp. 74-89.
https://nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf
- Tesch, R. (1990). Qualitative research. Analysis types and software tools. The Falmer Press.
- Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 889-910. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>.
- Tomasini, M. Saint-Mezard Opezzo, D. y Funes Laponi, S. (Coord.) (2012). Gestión eficaz de la *convivencia* en los centros educativos (2a. ed.). Wolters Kluwer.
<https://elibro.net/es/ereader/umecit/63176?page=28>.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la Escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Torrego, J.C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Editorial Graó.
- Torrego, J.C. (2010). El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. (Resumen).
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c1f2ead0-9fda-4055-ae0-f580de5e402d/2010-resumen-modelo-integrado-jc-torrego-pdf.pdf>
- Ugalde N y Balbastre F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas* 31-No. 2: 2013 / 179-187.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

- UNESCO (s.f.). Cultura de paz y no violencia. <https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>
- UNESCO, (2012). Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe. Informe de progreso. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>
- Vega A. (2014). Gestión de la convivencia escolar y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa n° 16001 "ramón castilla y marquesado. Universidad Nacional de Cajamarca
<http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1624>
- Vega, A.(2014). Gestión de la convivencia escolar y el rendimiento académico en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la institución educativa N° 16001 “Ramón Castilla y Marquesado” - Jaén, 2014. Tesis de maestría.
- Velázquez, L.M. (2010). Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria. Eikon ediciones.
- Vinyamata E. (2001). *Conflictología*. Barcelona. Ariel
- Vinyamata E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 8, N.º, pp. 9-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205039638001.pdf>
- Vinyamata E. (Coord.) (2003). Aprender del conflicto: conflictología y educación. Graó.
- Viñas J.(2004). Conflictos en centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>

Anexo 2. Formato de consentimiento informado para estudiantes



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**
**FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES QUE VAN A
PARTICIPAR EN LA ENCUESTA.**

Querido padre de familia,

Como parte del desarrollo de la investigación titulada “MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR BASADO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE MONTERIA”, en la institución educativa se estará realizando una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre la inteligencia emocional y resolución de conflictos. En este contexto, agradecemos su autorización para permitir que su hijo o hija participe, en un espacio que no tomará más 15 minutos. Se destaca que el interés sobre la información recolectada es netamente académico, por tanto, se garantiza el anonimato. Si está de acuerdo con lo anterior, favor llenar los siguientes espacios.

Yo _____ identificado(a) con cedula
No _____ y en representación de mi hijo o acudido que tiene por nombre y
apellido _____ del grado _____ y como
responsable ante la ley de su desarrollo integral y educación, autorizo que en la institución se
le realice la encuesta, en un proceso que garantiza su integralidad y respeta los principios
morales, formativos y derechos de los menores. Entiendo que esta es una forma de tomar
información para estudios de investigación, que no tiene fines económicos, ni generarán ningún
tipo de reconocimiento económico.

Se firma en la ciudad de Montería a los ____ días del mes de ____ del año _____

Anexo 3. Consentimiento informado para entrevista coordinadores y orientadores escolares



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**
**FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA DIRECTIVOS DOCENTES Y
ORIENTADORES QUE VAN A PARTICIPAR EN LA ENTREVISTA**

Yo _____
declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR BASADO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE MONTERIA, entiendo que este estudio busca establecer un modelo de gestión de la convivencia y sé que mi participación consistirá en responder una entrevista para expresar mis experiencias sobre el modelo, la cual demorará alrededor de 15 minutos. Me han explicado que la información obtenida será confidencial, y que los nombres de los participantes se tratarán de forma anónima, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas solo por quien está tratando los datos, los cuales no me serán entregados y no habrá un pago por mi colaboración en el estudio. Además, sé que esta información podrá beneficiar a la comunidad educativa y no tiene fines económicos, solo fines académicos. Por tal motivo, acepto voluntariamente a participar en este estudio y para constancia firmo a continuación.

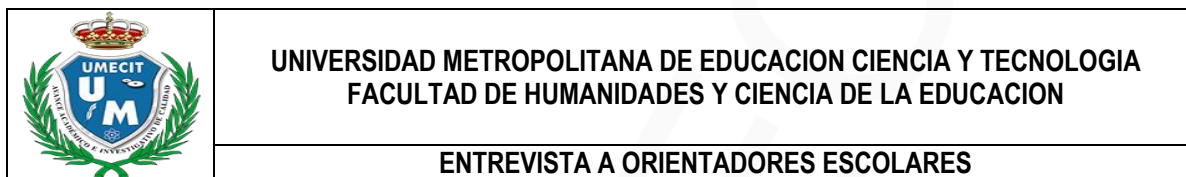
Firma participante: _____

Cédula: _____

Fecha:

Anexo 4. Solicitud de permiso a rectores para recolección de datos en las IE

Anexo 5. Entrevista Orientadores Escolares



OBJETIVO: Reconocer las características del modelo de gestión de la convivencia escolar de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS (PARA ESTABLECER VINCULO DE CONFIANZA)

Qué profesión tienes

Cuántos años llevas como coordinador en las instituciones educativas

PREGUNTAS

¿Cuál es tu rol como coordinador en los procesos de atención de situaciones de conflictos en la institución educativa?

¿La institución cuenta con un modelo de convivencia escolar? ¿Cuáles fueron los criterios utilizados para su definición? ¿Quiénes participaron?

¿Consideras que el modelo es pertinente con las situaciones que se presenta? O ¿qué limitaciones tiene?

¿Cuándo atiendes una situación conflictiva, indagas por los motivos, estados de ánimo y situaciones por las cuales está pasando el estudiante?


¿Cuáles son las principales estrategias utilizadas para la prevención de los conflictos escolares y fomento de la sana convivencia?

¿Cuál es la ruta metodológica empleada para atender situaciones conflictivas o de violencia en la institución educativa? ¿Quiénes intervienen en cada proceso?

¿Se hace seguimiento a las situaciones de conflictos o a los estudiantes que reinciden en las faltas? ¿Qué estrategias y formatos utilizan?

¿Qué acciones se implementan a nivel institucional para mejorar la convivencia escolar?

¿Qué actividades y estrategias son direccionadas desde la dirección escolar para la promoción de la sana convivencia en la institución educativa?

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACION CIENCIA Y TECNOLOGIA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIA DE LA EDUCACION
	ENTREVISTA A COORDINADORES

OBJETIVO: Reconocer las características del modelo de gestión de la convivencia escolar de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Montería.

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS (PARA ESTABLECER VINCULO DE CONFIANZA)

Qué profesión tienes

Cuántos años llevas como coordinador en las instituciones educativas

PREGUNTAS

¿Cuál es tu rol como coordinador en los procesos de atención de situaciones de conflictos en la institución educativa?

¿La institución cuenta con un modelo de convivencia escolar? ¿Cuáles fueron los criterios utilizados para su definición? ¿Quiénes participaron?

¿Consideras que el modelo es pertinente con las situaciones que se presenta? O ¿qué limitaciones tiene?

¿Cuándo atiendes una situación conflictiva, indagamos por los motivos, estados de ánimo y situaciones por las cuales está pasando el estudiante?

¿Cuáles son las principales estrategias utilizadas para la prevención de los conflictos escolares y fomento de la sana convivencia?


¿Cuál es la ruta metodológica empleada para atender situaciones conflictivas o de violencia en la institución educativa? ¿Quiénes intervienen en cada proceso?

¿Se hace seguimiento a las situaciones de conflictos o a los estudiantes que reinciden en las faltas? ¿Qué estrategias y formatos utilizan?

¿Qué acciones se implementan a nivel institucional para mejorar la convivencia escolar?

¿Qué actividades y estrategias son direccionadas desde la dirección escolar para la promoción de la sana convivencia en la institución educativa?

Anexo 7. Cuestionario a estudiantes (presencial)

	<p align="center">UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACION CIENCIA Y TECNOLOGIA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIA DE LA EDUCACION</p>
	<p>CUESTIONARIO A ESTUDIANTES</p>

Objetivo: Identificar la relación de la inteligencia emocional de los educandos de grado sexto y noveno con las formas de resolución de conflictos escolares

Instrucciones:

1. Lee cuidadosamente el cuestionario antes de contestar cada una de los ítems.
2. Si tienes duda o confusión en la interpretación de los ítems, dirígete al entrevistador.
3. Marca con una X en la casilla correspondiente de acuerdo a cada alternativa:

Siempre (S), Casi Siempre (CS), Casi Nunca (CN), Nunca (N)

A continuación, responde cada uno de los ítems con sinceridad.

Sexo _____ Grado: _____ Edad _____

PREGUNTAS	S	CS	CN	N
1. Tengo el sentimiento de no poder hacer nada bien				
2. Me siento inferior con respecto a los demás				
3. Soy original y creativo				
4. Me considero una persona exitosa				
5. Siento que soy atractivo (a)				
6. Sé que la gente me busca y me respeta				
7. Dudo de las habilidades que poseo				
8. Aun cuando alcanzo una meta difícil, siento que no merezco ser reconocido				
9. Me desanimo fácilmente cuando inicio una tarea o actividad				
10. Cuando no logro hacer algo, lo sigo intentando				
11. Cuando estoy triste, busco alguna actividad que ayude a mejorar mi estado de animo				
12. Cuando realizo un trabajo poco interesante, busco la forma de llevarlo a cabo de buena manera.				

13. Postergo las actividades que había planeado iniciar				
14. Necesito del reconocimiento para cumplir mis metas				
15. Trabajo duro y persistentemente para alcanzar una meta				
16. Soy competente en pocos trabajos				
17. Cuando tengo que tomar una decisión sé cómo me siento al respecto: asustado, emocionado, enojado u combinación de emociones.				
18. Ayudo a los demás a controlar sus emociones				
19. Me cuesta trabajo hablar con personas que no compartan mis puntos de vista				
20. Cuando una persona cambia de actitud conmigo, le pregunto cuál es la causa				
21. Me es fácil escuchar los sentimientos de otros				
22. Me es fácil sentir lo que le está pasando a otra persona				
23. Prefiero el trabajo en grupo que individual				
24. Hago amistad con facilidad				
25. Soy el amigo(a) que buscan para contarle sus situaciones y sentimientos				
26. Proporciono apoyo y consejo a los demás para que se sientan bien				
27. Me es fácil comprender lo que le pasa al otro				
28. Ayudo a un grupo a controlar sus emociones				
29. Identifico con precisión los sentimientos y emociones de las personas				
30. Me es fácil darme cuenta que algo le pasa a una persona que conozco				
31. Me intereso por los sentimientos de los demás				
32. Trato de escuchar a quien me habla				
33. Manejo un vocabulario grosero cuando estoy de malgenio				
34. Doy a entender lo que quiero y lo que siento sin rodeos				
35. Me dejo influenciar por una conducta negativa de otras personas				
36. En un momento de rabia, me suele pasar que me arrepiento de las cosas que dije o hice porque sé que pude hacer daño.				
37. Me describo como una persona que tolera los insultos				
38. Puedo mantener la calma cuando soy el blanco del enfado de otros				
39. Tengo cuidado con las palabras con las que me dirijo a alguien y la forma en que digo las cosas				
40. Actúo a pesar de saber que estoy enojado				
41. Trato de no subir la voz, insultar, ni burlarme del otro para mantener un ambiente agradable				
42. Busco tener el control sobre los demás				
43. Respeto, atiendo y acepto los errores de los demás.				
44. Me siento feliz cuando comparto y ayudo a los demás.				
45. Me acerco a alguien cuando es excluido por los demás				
46. Me agrada recibir atención de mis compañeros.				
47. Frente a un problema o conflicto con mi compañero, no me gusta perder.				

48. Frente a un conflicto o problema con mis compañeros no me gusta ceder.				
49. Puedo mediar conflictos de los demás.				
50. Siempre que mis compañeros están en conflictos, prefiero colocarme al lado de uno de ellos.				
51. Suelo ser neutral en los conflictos que se presentan en el salón de clases.				
52. Suelo evitar los conflictos en el aula.				
53. Me interesa defender mis puntos de vista, frente a cualquier conflicto con mis compañeros.				

Anexo 8. Cuestionario aplicado Google form (virtual)



Sección de encabezado

	10	11	12	13
Años	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Responde solo una opción. *

	Siempre	Casi Siempre	Casi nunca	Nunca
1. Tengo el senti...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me siento inferior...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Soy original y cre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me considero un...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Siento que soy a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección de preguntas

El cuestionario aplicado de grado 6 se puede encontrar en la siguiente dirección:
<https://forms.gle/TfiGHzXHXBjBarg9>

El cuestionario aplicado de grado 9 se puede encontrar en la siguiente dirección:
<https://forms.gle/v4PvUa6Zv97HzSCv5>

Anexo 9. Resultados prueba piloto y proceso de validación de preguntas de la encuesta.

		ITEMS (preguntas de la encuesta)																																
No. Estudia	8	9	10	11	13	20	21	24	25	26	27	32	34	35	36	37	38	40	41	43	44	46	47	48	49	50	51	52	53	Total				
1	2	1	2	3	4	1	3	1	1	2	1	2	2	3	4	3	2	1	2	2	2	1	1	2	3	1	2	3	2	59				
2	4	1	1	1	4	4	1	4	1	4	4	1	4	1	1	4	4	1	1	1	1	1	4	1	4	1	4	1	4	68				
3	3	4	1	2	4	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	2	4	64				
4	4	1	2	3	3	2	1	4	2	1	4	2	2	4	2	2	4	3	2	1	1	1	1	1	2	4	1	2	4	66				
5	2	3	2	2	4	1	2	1	1	1	1	2	2	4	1	4	2	1	3	2	1	1	4	3	4	2	1	1	2	60				
6	4	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	3	4	4	3	3	3	2	2	1	1	1	4	2	3	2	1	2	3	66				
7	3	4	1	3	4	2	2	1	2	1	2	3	2	4	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	4	1	2	59				
8	2	4	1	1	1	4	4	2	1	2	3	2	2	3	2	3	4	3	1	2	2	1	3	4	2	3	2	3	1	68				
9	3	1	1	1	1	1	3	2	3	2	2	4	1	2	1	2	3	2	3	2	1	2	4	4	2	3	2	1	2	61				
10	3	3	1	1	3	1	2	2	2	2	2	3	2	4	1	2	2	2	1	1	1	2	2	3	2	4	2	2	2	60				
11	3	1	1	2	4	4	2	4	3	2	3	4	1	4	1	3	2	4	4	4	4	2	3	3	4	2	2	3	4	83				
12	4	1	1	4	1	4	4	1	1	2	4	1	1	4	1	4	1	4	1	1	1	1	4	4	4	4	4	1	3	71				
13	4	4	1	2	3	3	3	1	2	3	2	1	3	4	2	1	1	1	1	1	1	1	4	3	2	4	3	3	2	66				
14	1	4	1	2	2	4	3	3	1	4	3	3	2	3	2	4	3	1	1	4	2	1	3	4	2	3	1	3	2	72				
15	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	4	4	1	1	1	1	2	2	3	2	1	2	4	4	4	1	84				
16	4	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	4	1	3	2	3	2	2	1	3	2	3	2	4	3	2	2	72				
17	3	1	2	1	2	2	3	3	3	3	3	4	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	3	1	4	4	1	4	1	62				
18	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	4	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	4	4	4	4	4	2	1	59				
19	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	4	1	1	1	2	2	2	2	2	1	4	4	4	4	4	2	3	1	60				
20	4	4	1	1	3	1	1	2	2	2	4	3	2	2	1	3	2	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	1	1	56				
21	2	3	2	1	3	1	2	3	1	2	2	1	1	1	1	3	4	2	3	4	3	2	3	4	3	2	3	4	2	65				
22	2	1	3	2	3	1	2	2	1	2	3	2	1	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	3	2	1	2	3	54				
23	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	4	4	1	1	2	3	1	1	1	2	4	3	2	2	2	1	51				
24	4	4	1	1	1	4	4	4	1	1	1	4	4	4	1	4	1	4	1	1	1	1	4	4	3	4	1	1	1	70				
25	2	4	1	1	4	2	3	3	2	3	2	4	4	4	2	1	2	1	2	3	2	1	3	2	4	3	2	3	3	73				
26	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	3	3	4	4	3	4	2	2	3	1	2	1	3	1	3	2	1	2	3	72				
27	3	3	3	3	4	4	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	2	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	92				
28	4	4	1	2	3	1	1	1	1	2	1	3	2	4	1	2	2	2	2	1	1	1	2	3	2	3	2	1	2	57				
29	1	2	1	1	2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	47				
30	1	2	1	2	2	3	2	1	1	2	4	2	1	3	4	2	3	2	3	4	1	1	3	4	4	1	2	3	1	65				
31	1	1	2	1	1	1	3	1	2	2	3	4	3	1	3	1	1	2	3	1	1	1	4	4	4	4	1	1	4	61				
32	2	1	4	1	1	2	1	1	1	1	4	1	3	1	2	1	1	2	4	1	1	1	4	4	2	4	1	1	2	55				
33	4	2	1	1	4	1	1	1	1	2	1	1	3	4	2	1	1	2	4	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	50				
34	2	1	2	3	4	1	3	1	1	2	1	2	2	3	4	3	2	1	2	2	3	1	1	2	3	1	2	3	2	60				
Varianza	1,28	1,64	0,72	0,792	1,27	1,263	0,8	1,08	0,6	0,7	1,17	1,18	1,145	1,6	1,15	1,1	0,9	0,9	0,99	1,02	0,7	0,7	1,3	1,3	0,7	1,2	1,2	0,9	1,0277	89,816609				

SUMATORIA DE VARIANZA	27,4818
SUMATORIA DE VARIANZA DE ITEMS	89,8166
NÚMERO DE ITEMS	29

Alfa 0,72

Análisis: El coeficiente Alfa de Cronbach (0.72) indica la consistencia interna de los datos (Cuanto más próximo esté a 1, más consistentes serán los ítems entre sí), lo que revela la fiabilidad del instrumento, por tanto, no se excluye ningún ítem.

Anexo 10. Ejemplo de Observador del estudiante

INSTITUCION EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERIA

Nombres y Apellidos del estudiante: Isabel Cristina Torreglosa Floreno

Fecha y lugar de nacimiento: 11 de Septiembre / 2007 - Monteria Edad: 12 años

Grado: 8º Grupo: 01 Año: 2020

Director de Grupo: Alonso Luis Ospina EPS: Salud Salud Talla: 1.57 Peso: 42 Kg Relación talla/peso

Grupo sanguíneo: _____ Factor RH: _____ Barrio: _____ Teléfono: _____

Dirección: K 22 #16A-45W Nombre del Padre: Roberto Torreglosa Rojas Ocupación: _____ Teléfono: _____

Nombre de la Madre: Lucy Florens Rojas Ocupación: Administradora Educ Teléfono: 3126219097

Personas con quien vive: Hermano, primo

Acudiente: Katherine Ortega Dirección: K 22 #16A-45W Teléfono: 3218544140

Nuevo Antiguo Remitente: _____ Enfermedades padecidas: _____

Accidentes: Ninguno

Resultado de evaluación especializada: _____

<p>CARACTERISTICAS SOBRESALIENTES DE PERSONALIDAD:</p> <p>INTROVERTIDO <input checked="" type="checkbox"/> EXTROVERTIDO <input type="checkbox"/> PASIVO <input type="checkbox"/> ACTIVO <input type="checkbox"/></p> <p>DEPENDIENTE <input type="checkbox"/> INDEPENDIENTE <input checked="" type="checkbox"/> LIDERA PROYECTOS <input type="checkbox"/></p> <p>AFECTUOSO <input type="checkbox"/> EXPRESIVO <input type="checkbox"/> SENSIBLE <input checked="" type="checkbox"/> OPTIMISTA <input type="checkbox"/></p> <p>SEGURO <input type="checkbox"/> INSEGURO <input type="checkbox"/> SOCIABLE <input type="checkbox"/> TIMIDO <input type="checkbox"/></p>	<p>INTELIGENCIA DONDE MUESTRA MAS DESARROLLO: (Habilidades Aptitudes)</p> <p>VISUAL ESPACIAL: _____</p> <p>CORPORAL - KINÉSTETICA: _____</p> <p>INTRAPERSONAL: _____</p>
---	--

REGISTRO DE DESEMPEÑO ACADEMICO PERSONAL Y SOCIAL

Isabel Cristina Torreglosa Floreno

FECHA	DESCRIPCION DE COMPORTAMIENTOS SIGNIFICATIVOS- POSITIVOS Y/O POR MEJORAR	ESTIMULOS Y CORRECCIONES PROPUESTA	SEGUIMIENTO	FIRMA PROFESOR ESTUDIANTE, PADRES DE FAMILIA
Enero 20/20 I Periodo	Se hace la apertura del observador del alumno para el año escolar 2020			Isabel Cristina Torreglosa Floreno
Mayo 4/20	Durante el primer periodo académico mostro un buen desempeño tanto en el primer como a nivel académico	Felicitarlo		Alonso Luis Ospina Director de grupo
Mayo 4/20	El ambiente hace la solicitud del observador del alumno ante el retiro de su hijo el día 29 de abril del año 2020.			Alonso Luis Ospina Director de grupo
Mayo 4/20 II Periodo	Se hace el cierre del observador del alumno por motivo de retiro.			Alonso Luis Ospina Director de grupo

Anexo 11. Evidencia fotográfica Software para el muestreo aleatorio.

← → ↻ No es seguro | generarnumerosaleatorios.com

Generar número aleatorio generarnumerosaleatorios.es

Calculos que te pueden interesar

- [Calcular IVA](#)
- [Calcular Porcentaje](#)

Generador de números aleatorios [Tweet](#) [Compartir 512](#)

Indica el rango para generar los números aleatorios

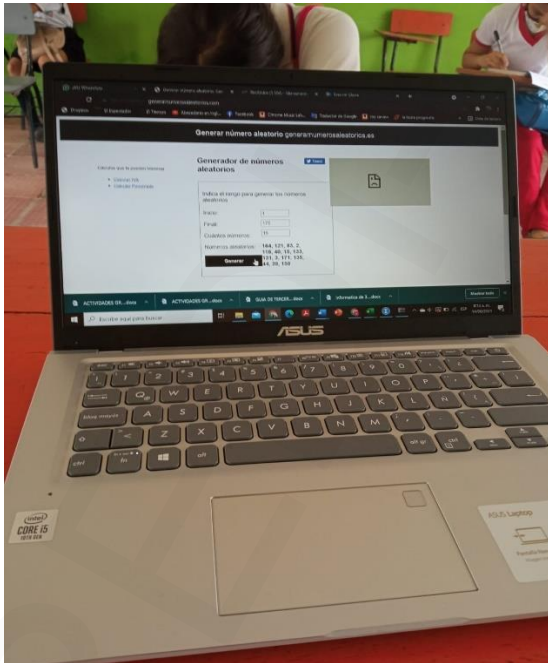
Inicio:

Final:

Cuántos números:

Números aleatorios:

Generar



Anexo 12. Evidencia fotográfica de las entrevistas





Anexo 13. Formato de Proceso de sensibilización emocional

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA	
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar	
Nombre del proceso	Proceso de sensibilización emocional	Identificación: PSE-001 Versión: 001
<i>Plan anual de sensibilización emocional</i>		
Objetivo	Dar a conocer al estudiantado las habilidades emocionales que pueden desarrollar y aplicar en la resolución de conflictos.	
Alcance	La sensibilización, vivencia y desarrollo de las habilidades socio emocionales conocidas por los estudiantes mediante actividades participativas, que conllevan a la solución positiva del conflicto, la no violencia y la sana convivencia.	Responsables Comité de convivencia Orientador Coordinador
NO.	ACTIVIDADES/ DESCRIPCION	FECHA

Anexo 14. Formato evaluación del plan de sensibilización emocional

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA	
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar	
Nombre del proceso	Proceso de sensibilización emocional	Identificación: PSE-02 Versión: 001
<i>Evaluación del plan de sensibilización emocional</i>		

Objetivo	Dar a conocer al estudiantado las habilidades emocionales que pueden desarrollar y aplicar en la resolución de conflictos.				
Alcance	La sensibilización, vivencia y desarrollo de las habilidades socio emocionales conocidas por los estudiantes mediante actividades participativas, que conllevan a la solución positiva del conflicto, la no violencia y la sana convivencia.				Responsables
					Comité de convivencia Orientador Coordinador
No. actividad	Criterios de Evaluación	S	CS	N	CN

Anexo 15. Formato de planeación de actividades de mejora de la inteligencia emocional

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA				
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar				
Nombre del proceso	<i>Proceso de diagnóstico de situaciones de conflictos escolares con un enfoque emocional</i>		Identificación:	PDI -01	
			Versión: 001		
Formatos de Actividades para mejorar la inteligencia emocional					
Objetivo	diagnosticar falencias existentes en las relaciones sociales entre los estudiantes, con el fin de disminuir la violencia escolar, desarrollando la inteligencia emocional				
Alcance	Aplica para determinar las dificultades emocionales de los estudiantes en sus relaciones personales y grupales, dentro y fuera de la institucion educativa				Responsables
					Comité de convivencia Orientador Coordinador
No. actividad	Actividad/descripción			Comprensión emocional	Asimilación de las emociones
				Autoregulación	Comunicación asertiva.
1					
2					

Anexo 16. Formato de evaluación de Actividades

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA				
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar				
Nombre del proceso	<i>Proceso de diagnóstico de situaciones de conflictos escolares con un enfoque emocional</i>		Identificación:	PDI-02	
			Versión: 001		

Evaluación del plan de actividades emocionales					
Objetivo	Evaluar la incidencia de la prevención de la convivencia escolar mediante el análisis de la efectividad en el mejoramiento de la convivencia escolar y en los comportamientos de los estudiantes, se finaliza el proceso				
Alcance	Aplica para evaluar la incidencia de las actividades propuestas en la mejora de la convivencia escolar	Responsables Comité de convivencia Orientador Coordinador			
No. actividad	Criterios de Evaluación	S	CS	N	CN
1					
2					

Anexo 17. Formato de asimilación emocional

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA				
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar				
Nombre del proceso	<i>Proceso de facilitación emocional</i>		Identificación:	PACE-001	
			Versión: 001		
Formato de asimilación emocional					
Objetivo	Generar espacios de razonamiento, reflexión, autocrítica, expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, mediante la asimilación y comprensión de las emociones del otro.				
Alcance	Aplica para la resolución de conflictos escolares, mediante la comprensión y asimilación de las emociones entre pares, para mejorar la convivencia escolar			Responsables Orientador Coordinador	
No.	Nombres y apellidos del o los estudiantes				FECHA
Grado:					
Breve descripción de la situación de conflicto					
Facilitación emocional o acuerdos	(autocrítica o autorreflexión del estudiante)				
Observaciones Generales					
Vob. coordinador		<i>Firma de estudiantes</i>	<i>Firma de padres de familia</i>		

--	--	--	--

Anexo 18. Formato de remisión a orientador escolar

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA		
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar		
Nombre del proceso	<i>Proceso de facilitación emocional</i>	Identificación:	PACE-002
		Versión: 001	
Formato de remisión a orientador escolar			
Objetivo	Generar espacios de razonamiento, reflexión, autocrítica, expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, mediante la asimilación y comprensión de las emociones del otro.		
Alcance	Aplica para la resolución de conflictos escolares, mediante la comprensión y asimilación de las emociones entre pares, para mejorar la convivencia escolar	Responsables Orientador Coordinador	
Grado	Nombres y apellidos del o los estudiantes		FECHA
<i>Breve descripción de la situación observada en el estudiante</i>			
Vob. Coordinación		Observación:	

Anexo 19. Formato de información a los padres

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA		
	MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar		
Nombre del proceso	<i>Proceso de facilitación emocional</i>	Identificación:	PACE-003
		Versión: 001	
Formato de información a los padres de familia			
Objetivo	Generar espacios de razonamiento, reflexión, autocrítica, expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, mediante la asimilación y comprensión de las emociones del otro.		
Alcance	Aplica para la resolución de conflictos escolares, mediante la comprensión y asimilación de las emociones entre pares, para mejorar la convivencia escolar	Responsables Orientador Coordinador	
Grado	Nombres y apellidos del estudiante	Nombres y apellidos del padre de familia	FECHA

<i>Información del padre de familia o acudiente</i>		si	no	Observaciones:		
	Vive con el estudiante					
	Lo acompaña en sus quehaceres diarios					
	Está consciente de sus Limitaciones					
	Conoce el problema de su hijo					
Vob. Coordinación		Información	Virtual <input type="checkbox"/>	Presencial <input type="checkbox"/>	Telefónica <input type="checkbox"/>	
Firma padre de familia		No. De identificación		No. De contacto		

Anexo 20. Formato de Evaluación de mejoramiento emocional y convivencial del estudiante

LOGO I.E		NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA		
MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar				
Nombre del proceso <i>Proceso de facilitación emocional</i>		Identificación: PACE-004	Versión: 001 Fecha:	
No.	Nombre del estudiante:			
Formato de evaluación de mejoramiento emocional y convivencial del estudiante				
	Dimensiones	Indicador	Si	No
Inteligencia emocional (IE)	Autoestima	<i>Expresión de sentimientos y emociones</i>		
		<i>Aceptación de sí mismo</i>		
		<i>Respeto de sí mismo</i>		
		<i>Conocimiento de sí mismo</i>		
	Motivación intrínseca	<i>Satisfacción por los logros</i>		
		<i>Insistir frente al fracaso</i>		
		<i>Autonomía en las responsabilidades</i>		
		<i>Planteamiento de metas personales</i>		
		<i>Entusiasmo con lo que se hace</i>		
	Asimilación de las emociones	<i>Buscar superación y competencia</i>		
		<i>Incidencia emocional en decisiones</i>		
		<i>Percepción de cambios emocionales</i>		
	Empatía	<i>Aceptación de distintas perspectivas</i>		
		<i>Interés por lo que expresa otra persona</i>		
		<i>Atención a manifestaciones no verbales en una comunicación</i>		
Comprensión de las emociones	<i>Participación en relaciones sociales grupales</i>			
	<i>Comprensión de los sentimientos del otro</i>			
Percepción de las emociones	<i>Identificación de emociones en los demás</i>			
	<i>Expresión y necesidades asociadas a los sentimientos</i>			
Enfrentar Conflictos (EC)	Comunicación Asertiva	<i>Manifestación de respeto en la comunicación.</i>		
		<i>Argumentación armónica de sus perspectivas</i>		
	Autorregulación o autocontrol	<i>Controla la impulsividad frente a distintas situaciones</i>		
		<i>Medición de consecuencias por acciones realizadas con emociones negativas</i>		
		<i>Piensa antes de actuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana.</i>		
	Relación con los demás	<i>Maneja relaciones armoniosas con los demás</i>		
		<i>Sabe dar, pero también recibir en una relación</i>		
	Resolución de conflictos	<i>Enfrento los conflictos Negociando</i>		
		<i>Enfrenta los conflictos a través de la mediación</i>		
<i>Evita enfrentarse a una situación de conflicto.</i>				

LOGO I.E	NOMBRE: INSTITUCION EDUCATIVA		
MACRO PROCESO: Gestión de la convivencia escolar			
Nombre del proceso	<i>Proceso de acompañamiento de los conflictos escolares</i>	Identificación:	PADE-001
		Versión: 001	
Objetivo	Mejorar el convivir del estudiantado desde el mismo individuo, fortaleciendo el desarrollo de la inteligencia emocional		
Alcance	Mediante este proceso se interviene al estudiante, orientando sus conductas, teniendo en cuenta sus sentimientos, pensamientos y expresiones, para avanzar en las relaciones interpersonales y grupales que inciden en la sana convivencia.	Responsables	
		Orientador Coordinador	
Formato de acompañamiento a estudiantes con dificultades de convivencia y emocionales			
Nombre y apellido del estudiante:			Edad:
Nombre del acudiente:			Grado:
Observaciones:			
Recomendaciones:			
Vo.B coordinador:		Fecha:	