

# La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar<sup>1</sup>

## Emotional intelligence, an opportunity for the management of school coexistence

*Liliana Esther Molina-Isaza*<sup>2</sup>   
*Adriana Judith Nova-Herrera*<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Artículo elaborado en el marco de la investigación doctoral que busca establecer un modelo de gestión de la convivencia escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional para la resolución de conflictos escolares.

<sup>2</sup>Dr. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencias y Tecnología, ciudad de Panamá, correo electrónico: [lilianamolina.est@umecit.edu.pa](mailto:lilianamolina.est@umecit.edu.pa)

<sup>3</sup> Dr. Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia, correo electrónico: [adrisnova21@gmail.com](mailto:adrisnova21@gmail.com)

Recibido: 21 de diciembre de 2020

Aceptado: 3 de mayo de 2022

Publicado en línea: 30 de junio de 2022

**Para citar este artículo:** Molina-Isaza, L. E. y Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3878>.

## RESUMEN

Este artículo de revisión presenta resultados parciales de un proyecto adelantado en el marco de una tesis que estudia el fenómeno de la gestión de la convivencia escolar a partir del desarrollo de la inteligencia emocional, como una oportunidad para la resolución de conflictos. El objetivo se centró en analizar las características y las incidencias de la gestión de la convivencia y el desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares, a partir de una revisión de los estudios realizados por otros investigadores. Para alcanzarlo, se hizo uso de la técnica de análisis de contenido a la producción científica, partiendo de preguntas orientadoras. Dentro de los resultados, se resalta que la gestión de la convivencia implica toma de decisiones, formulación de actividades para la mejora de las conductas, vivencia de valores, formas de relacionarse de los miembros de la comunidad educativa y el establecimiento de estrategias para favorecer el clima escolar. Las falencias en la gestión de la convivencia pueden ocasionar trastornos en los procesos pedagógicos y en el convivir.

**Palabras clave:** convivencia escolar; gestión de la convivencia; resolución de conflictos; inteligencia emocional.

## ABSTRACT

This review article presents partial results of an advanced project within the framework of a thesis that studies the phenomenon of school coexistence management based on the development of emotional intelligence as an opportunity for conflict resolution. The objective was focused on analyzing the characteristics and incidences of coexistence management and development of emotional intelligence in schoolchildren, based on a review of the studies carried out by other researchers. To achieve this, the content analysis technique was used for scientific production based on guiding questions. Among the results, it is highlighted that coexistence management involves decision-making, formulation of activities to improve behaviors, experience of values, ways of relating to members of the educational community and the establishment of strategies to favor the climate school. The shortcomings of coexistence management can cause disturbances in pedagogical processes and coexisting.

**Keywords:** school coexistence; coexistence management; conflict resolution; emotional intelligence.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la gestión de la convivencia escolar cumple un papel fundamental para la formación integral de niños, niñas y adolescentes. La gestión involucra la forma o ruta para manejar o enfrentar los conflictos escolares, basada en unas normas preestablecidas que permiten plantear mejoras en el convivir; estos aspectos inciden en el clima que se vive en la escuela. Desde esta perspectiva, la investigación adelantada ha centrado su interés en rescatar las cualidades de la inteligencia emocional en los escolares, para plantear soluciones de gestión en la convivencia escolar cuando se presentan conflictos entre pares.

El principal problema que sustenta el planteamiento de la investigación radica en que se implementan modelos de gestión sin hacer previamente un estudio de las características reales de la población estudiantil y los principales problemas en la interacción entre estudiantes. En ocasiones, estos modelos son punitivos, basados en la sanción y el castigo, o son relacionales e integrados, que buscan la resolución del conflicto mediante el diálogo (Torrego, 2006); no obstante, no se encuentran modelos que tengan en cuenta el desarrollo de la inteligencia emocional para no solo resolver el conflicto, sino prevenirlo. Modelos que permitan generar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida sobre el manejo de las emociones ante una situación de conflicto y que, a su vez, establezcan progresivamente un ambiente de convivencia que trascienda a todos los niveles para que, de esta manera, cada estudiante, desde los más pequeños, logre desarrollar actitudes pacíficas en sus relaciones humanas.

El tema de la gestión para mejorar la convivencia y mediar los conflictos escolares es de interés tanto a nivel nacional como internacional, dado los diversos problemas de violencia y discriminación que, de acuerdo con un informe de la CEPAL, son latentes en las instituciones educativas, afectando de manera generalizada el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes de toda clase y grupo social, lo que evidencia la baja capacidad de gestión en dichos centros (Trucco e Inostroza, 2017) Asimismo, se encuentra que la inteligencia emocional es una capacidad humana que en algunas instituciones educativas está siendo

reconocida, entre otras, para mejorar las relaciones entre los estudiantes.

Cabe destacar que las emociones siempre han sido objeto de estudio dentro de las conductas humanas; sin embargo, fue Daniel Goleman (1995) quien por primera vez las relaciona como una inteligencia, soportada en los estudios de Gardner (1983) y de Salovey y Mayer (1990). Goleman (1995) considera 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); también encuentra que pueden ser esas otras características en los seres humanos como: la capacidad de automotivarse, atributo de la personalidad que promueve una conducta resiliente, como lo explican Fínez y García (2012), para sobreponerse a la adversidad; la persistencia a pesar de los fracasos; la regulación de los impulsos; el control de los estados de ánimo, el impedir que la aflicción intervenga con la habilidad racional, y la aptitud de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995).

Fernández y Extremera (2005) encuentran, en los estudios de Salovey y Mayer (1990), una relación entre la manera de enfrentar las situaciones cotidianas y la forma en que se manejan las emociones; asimismo, en sus estudios se destaca que la inteligencia emocional se fundamenta en 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. Por su parte, Goleman (1995) sostiene que el desarrollo de habilidades interpersonales se estructura sobre la base del autocontrol y la empatía; estas son actitudes sociales que consolidan el buen trato con las demás personas y su falencia implica fracaso interpersonal repetitivo o incapacidad social. Por tanto, para aprovechar la inteligencia emocional hay que saber identificarla y canalizarla; de esta forma, convertirla en una oportunidad para prevenir o solucionar un conflicto correctamente. Así, la educación de las emociones pasaría a ser un factor preponderante en la escuela, otorgando espacios de desarrollo de las habilidades socioemocionales para trascender

desde el individuo hacia la transformación de la sociedad.

Por otro lado, se parte de la idea que los conflictos son un hecho natural, estructural y de permanencia en la vida de los seres humanos (Calderón, 2009; Galtung, 1998). Por tanto, no se trata solo de aprender a solucionarlos sin actos violentos, enemistades o sentimientos que atentan contra la tranquilidad de las personas afectadas; se trata también de evitarlos, lo que constituye una forma de enfrentar un conflicto. Binaburo y Muñoz (2007) aseguran que a través de la mediación se gestiona positivamente la solución de un conflicto. En este sentido, se comprende que resolver un conflicto es una forma de actuar ante una situación de discrepancia que conlleva a un término de acuerdo entre dos partes. Esta acción es perfectamente enseñable en los contextos escolares y, de acuerdo con Girard y Koch (1997), se pueden utilizar diversas estrategias en las que docentes, padres de familia y administrativos inciden mediante el ejemplo y el ejercicio de ciertas prácticas de reglas comunes. Esto implica un proceso previo de capacitación con dicha comunidad educativa.

El desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares incide positivamente en las diferentes perspectivas para la resolución de conflictos; por ende, repercute en el convivir diario. En este aspecto, cobra importancia la gestión de la convivencia, ya que la gestión implica establecer los objetivos, las metodologías y las acciones en función de los entes que comprenden quién hace qué y cómo lo hará (Tomasini, et al., 2012). En el ámbito escolar, gestionar es fundamental y más cuando se habla de la convivencia, ya que esta debería ser el ideal de la vida en comunidad en una institución educativa; esto inicia con el deseo de vivir juntos de forma viable y como se debe, atendiendo a las diferencias de sus procedencias, e incluye el acatamiento de normas, teniendo en cuenta procesos de autocontrol social y sistemas de seguimientos para su ejecución (Mockus, 2002).

Vega (2014) define la gestión de la convivencia como la organización de un proceso que tiene distintas etapas; entre ellas, la de planear, ejecutar, supervisar y evaluar toda acción que permita y aporte a la convivencia. Dichas etapas se

retroalimentan entre sí y llevan a resultados estipulados por los actores de la educación, lo que permite que los integrantes de la institución educativa fortalezcan las relaciones interpersonales.

Por lo anterior, se afirma que es posible estrechar el vínculo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y la gestión de la convivencia para la resolución de conflictos en la escuela. La importancia de trabajar este tema versa sobre la incidencia de la educación de hoy para lograr una sociedad futura que conviva de manera pacífica, propósito formulado desde la UNESCO (s. f.) para la “Cultura de Paz y No Violencia”; esto, de la mano de una educación para los derechos humanos, que parta, como afirmó Morin (1999), del reconocimiento de la diversidad humana y su aceptación como un primer paso para alcanzar la paz. Por tanto, es responsabilidad de las instituciones educativas generar ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes aprender a vivir juntos, como lo anunció Delors, en 1996, cuando lo incluyó como uno de los cuatro pilares de la educación.

En este contexto, este artículo de revisión responde a uno de los objetivos de la investigación, centrado en analizar las características e incidencias de la gestión de la convivencia y el desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares, el cual se desarrolla mediante un análisis de contenido de la literatura producida alrededor de la gestión de la convivencia, el rol del docente y de los directivos, y la inteligencia emocional en los entornos escolares, a partir de cuestionamientos formulados para orientar el análisis, lo que permitió reconocer los avances publicados al respecto.

## METODOLOGÍA

Para el caso de los resultados que en este artículo se presentan, se desarrolló un ejercicio de revisión respecto a los avances logrados por otros autores sobre la inteligencia emocional, la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos. Para ello, se plantearon cuatro etapas adaptadas de la propuesta de Guirao-Goris et al. (2008), las cuales se presentan en la siguiente figura:

**Figura 1.** Etapas de la revisión.

Fuente: elaboración de las autoras.

En la primera etapa, se plantearon tres preguntas que orientaron la búsqueda documental; estas fueron:

1. ¿Cuáles son las características e incidencias de la gestión de la convivencia escolar?
2. ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes y directivos docentes en la gestión de la convivencia?
3. ¿Cuáles aspectos se involucran en el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela?

En la segunda etapa, se definieron dos criterios de búsqueda: 1) publicaciones halladas en bases de datos Scielo, Redalyc y Dialnet, las cuales permiten hacer búsquedas a partir de palabras claves relacionadas con las preguntas orientadoras, en artículos de revistas científicas y tesis publicadas entre los años 2010 y 2020, para conocer hallazgos o resultados de otros investigadores; 2) libros con producción teórica de los últimos 20 años, teniendo en cuenta que los discursos sobre la cultura de la paz y la convivencia se consolidan desde finales del siglo XX e inicios del XXI, promulgados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de las cuales hace parte la declaración del Decenio Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010), que incidieron en las políticas y acciones de los diversos gobiernos del mundo en materia educativa y social (UNESCO, 2012).

Para la etapa tres, se desarrolló un análisis de contenido que, de acuerdo con Krippendorff (1990), es una técnica de investigación que se puede abordar de manera cuantitativa o cualitativa. Desde la perspectiva cualitativa se comprende, siguiendo a Krippendorff, que el texto es susceptible de ser analizado desde diversas ópticas y, al ser el sujeto quien realice el estudio, siempre dará lugar a distintas interpretaciones, lo que ofrecerá nuevas lecturas de un conocimiento o nuevas representaciones de los hechos. A partir de esta idea, se tomaron 61 documentos en total para

responder las tres preguntas planteadas y se siguió el procedimiento de Bardín (1986) para el análisis: descomposición, reglas de recuento y clasificación y agregación (categorización).

En la descomposición, se definieron como unidad de registro los enunciados y las proposiciones relacionadas con la respuesta a la pregunta, sin perder de vista la unidad de contexto, que se representa reconociendo la idea completa que le da sentido a la unidad de registro. Frente a las reglas de recuento, se tomó como referencia lo que Bardín denomina como “la presencia”; esto es, enunciados de los autores comunes, complementarios y asociados. El último paso del análisis fue tomar las unidades de registro halladas y organizarlas para determinar categorías emergentes. Este proceso se realizó mediante una rejilla en Excel, que permitió clasificar y analizar la información.

En la etapa cuatro, a partir de la información sistematizada, se hizo un análisis cualitativo que involucró la unidad de contexto para poder establecer una descripción de lo manifestado por cada autor consultado, de tal manera que las matrices estuvieran acompañadas de una representación detallada de los aportes al conocimiento.

## RESULTADOS

Los resultados se organizan en secciones tituladas de acuerdo con las preguntas planteadas; con ello, la revisión agrupa los autores que estudian un mismo fenómeno. A continuación, se presentan las matrices y las descripciones halladas.

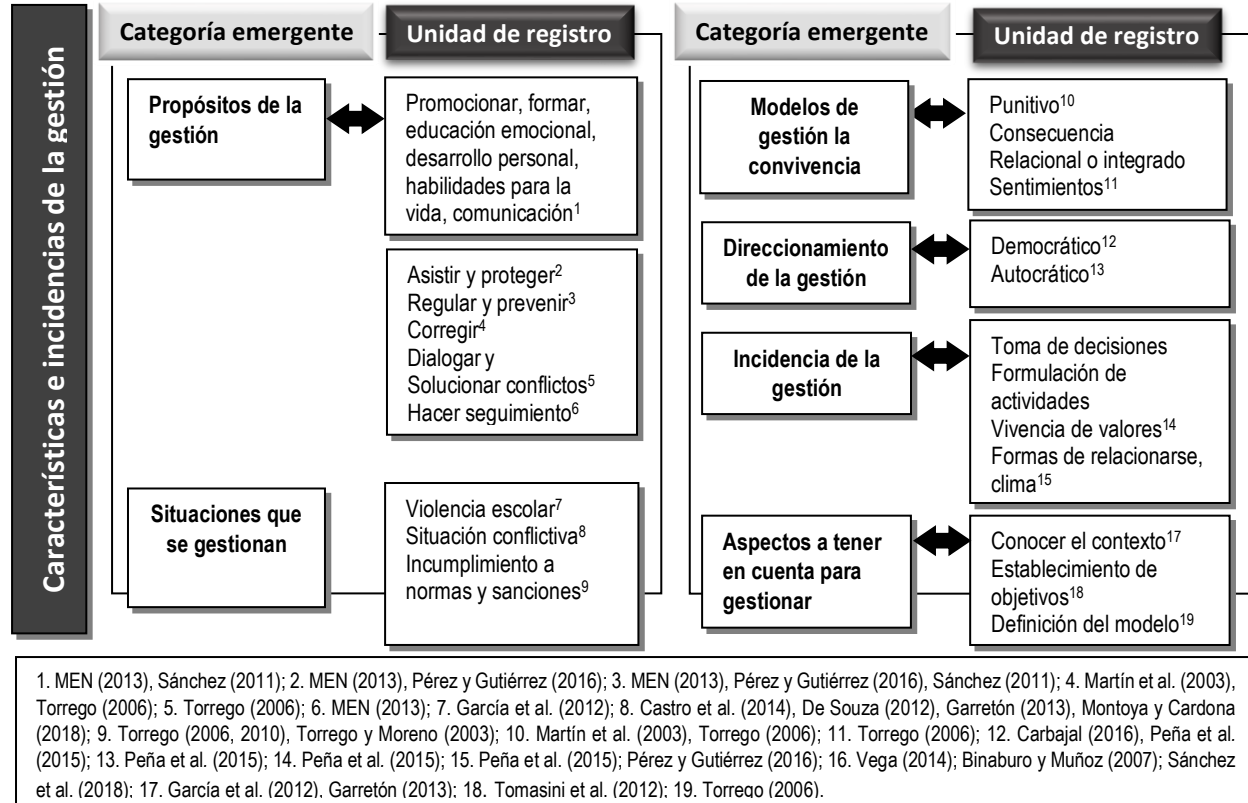
### Características e incidencias de la gestión de la convivencia escolar

Al realizar una búsqueda sobre los estudios relacionados que pudieran dar respuesta a la pregunta “¿cuáles son las características e incidencias de la gestión escolar?”, se destaca que

es fácil encontrar una variada literatura relacionada con la convivencia escolar, pero es escasa la concerniente a su gestión y a sus resultados. No obstante, desde el análisis realizado a las

publicaciones de los autores correspondientes, emergieron seis categorías que se relacionan con las características e incidencias de la gestión, las cuales se organizan en la figura 2.

**Figura 2.** Características e incidencias de la gestión de la convivencia.



**Fuente:** elaboración de las autoras. Los superíndices que acompañan a las unidades de registro relacionan a los autores que se encuentran en la parte de abajo de la figura.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), en su Decreto 1965, define cuatro procesos que fortalecen la gestión de la convivencia, los cuales evidencian los propósitos en cada momento: promoción, prevención, atención y seguimiento. En la promoción, se propone que las políticas institucionales se orienten principalmente a incentivar la convivencia que lleve al mejoramiento del clima escolar. Las acciones del componente de prevención en la institución educativa son las que buscan influir eficazmente en las conductas negativas reiterativas que establezcan modelos y que puedan afectar la convivencia escolar. Las acciones del componente de atención implican el asistimiento de los integrantes de la comunidad educativa frente a situaciones que inciden en la convivencia escolar, de acuerdo con la ruta que estipula la ley. El seguimiento hace parte de

uno de los aspectos del protocolo de las entidades educativas para orientar la convivencia escolar, en cuyo caso son las acciones que tienen como finalidad verificar si la solución a la situación de conflicto fue la más efectiva.

Aunque el Ministerio define unos procesos, estos deben contextualizarse a las condiciones y características de las instituciones educativas y definir su propio modelo de gestión de la convivencia. De esta manera, los directivos docentes son los que proponen la forma más pertinente —con su población y sus recursos— de prevenir y manejar las situaciones de conflicto y garantizar una convivencia que permita el buen desarrollo de su comunidad. Reconociendo que existen diversos factores que definen la particularidad de cada institución educativa, para gestionar la convivencia será necesario:



- a) Conocer en el contexto escolar los factores más relevantes que inciden en la familia y en los entornos próximos al estudiante (García et al., 2012; Garretón, 2013).
- b) Establecer objetivos, métodos y conductas en función de los entes involucrados (Tomasini et al., 2012) en la convivencia escolar.
- c) Definir y socializar el modelo de gestión de la convivencia del cual dependerá la intervención en las situaciones conflictivas o de violencia escolar (Torrego, 2006).

Además, Peña et al (2015) agregan que el modelo de gestión permite distinguir situaciones que pueden estar dirigidas desde la perspectiva democrática o autocrática. Estos dos conceptos opuestos suponen distintas acciones para el manejo de la convivencia. Por una parte, la democrática hace referencia a las interacciones democráticas institucionales culturales e interpersonales y a los fundamentos participativos esenciales para la construcción y el fortalecimiento de la paz positivamente (Carbajal, 2016); por el contrario, la autocrática se basa en la autoridad y la ejecución de poder de quienes tienen la responsabilidad de ejercer la corrección con base al temor al incumplimiento de la norma (Castro, 2009; Martín et al., 2003). Estos puntos de vista inciden sobre la participación, la toma de decisiones, organización de actividades, vivencia de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, como lo explican Peña et al. (2015).

Aun cuando exista un modelo bien estructurado y adecuado a la comunidad educativa, si no se cuenta con un buen direccionamiento, planeamiento y ejecución, seguramente no se podrán alcanzar los objetivos que se persiguen. A la inversa, como lo indican Pérez y Gutiérrez (2016), cuando existe una mala planificación o falencias en la prevención desde la mirada de los gestores escolares, se generan conflictos. Desde la visión de los directivos docentes se deben gestionar procesos de prevención, atención y seguimiento para el mejoramiento de la convivencia escolar; de lo contrario, se puede caer en el caos escolar.

Es de destacar que los modelos y su gestión generalmente buscan sanciones correctivas como medida principal, pero también buscan el diálogo y la solución del conflicto entre las partes (Torrego,

2006), y varían entre la corrección, el diálogo, la restitución y los sentimientos; estos toman distintos nombres según los autores, pero se destaca el papel que juega el directivo docente para apropiarse de la gestión y la aplicación del modelo.

En su aspecto formativo, la gestión de la convivencia puede brindar educación emocional; en este contexto, Sánchez (2011), a partir de la propuesta de Álvarez González y Bisquerra, expone la necesidad de estructurar tres clases de programas:

- a) Preventivo: relacionado con tareas cognitivas y afectivas para los niños y niñas de 0 a 5 años.
- b) Desarrollo personal o educación psicológica: que parta de la promoción de las habilidades sociales y para la vida.
- c) Educación emocional: a partir de intervenciones psicopedagógicas en emociones, en todas las etapas de la vida escolar.

Como se puede observar, existen estudios relacionados con la formación de la inteligencia emocional o el manejo de emociones, así como con regular y evaluar la convivencia escolar, debido a que el desarrollo de habilidades socioemocionales incide de manera positiva en situaciones de conflictos entre escolares; sin embargo, cada institución educativa debe adoptar el cómo tratar con situaciones de conflicto entre estudiantes, acción que generalmente las instituciones hacen de manera empírica, basadas en la normatividad nacional. De esta manera, el modelo de gestión convivencial tendrá una orientación y un propósito claro, que según Torrego (2006) puede ser punitivo, relacional e integrado. En el modelo punitivo, se aplica una sanción o corrección como medida principal; el relacional, se basa en la resolución de conflictos mediante el diálogo directo entre las partes, se repara a las víctimas si es el caso y se forman equipos especializados para la mediación cuando así se precisa para dar una solución efectiva a la situación; el integral es la unión de los dos anteriores.

Asimismo, Martín et al. (2003) referencian la propuesta de Sullivan (2000), quien, además de presentar el punitivo, postula los enfoques de las consecuencias y de los sentimientos. Para el caso del punitivo, además de aplicar una sanción, se busca enviar un mensaje al agresor de las consecuencias

de sus actos: este se fundamenta en la autoridad de quien ejecuta la corrección o sanción y su objetivo es proteger a la víctima con el temor a las reglas. El enfoque de los sentimientos tiene como fin principal no solo evitar nuevos conflictos, sino volver a humanizar la relación, desarrollando la empatía entre el agresor y el victimario. El enfoque de las consecuencias apunta a una sanción o corrección como el punitivo, pero desde una perspectiva pedagógica. Todos estos buscan mitigar la violencia y aplicar los correctivos o las sanciones necesarias, desde distintos puntos de vista.

A partir de este escenario, es de resaltar que no existe un modelo de gestión de la convivencia que se clasifique puramente sobre la base de una educación emocional o que se fundamente en el desarrollo de la inteligencia emocional para solucionar los conflictos, y que permita la toma de decisiones con dicha orientación, siendo esta una cualidad relevante para la convivencia escolar y para la vida misma de los educandos.

**Responsabilidad de docentes y directivos docentes en la gestión de la convivencia**

Los docentes son un ente principal en la relación enseñanza-aprendizaje, pero también tienen funciones que apuntan hacia el mejoramiento de la convivencia escolar. El MEN (2016) destaca dos responsabilidades esenciales para cumplir con este objetivo: la participación en la constitución de acuerdos para la convivencia dentro de la escuela y la construcción de estrategias convenientes para la resolución de conflictos entre escolares, tomando como referencia el manual de convivencia de la institución. Desde esta visión, los docentes, al igual que los directivos docentes, son responsables de gestionar la convivencia escolar en el aula y fuera de ella, y frente a las situaciones de conflictos deben ser competentes al solucionarlas. En la tabla 2 se presentan las distintas unidades de registro que se relacionan con las dos responsabilidades que propone el MEN (2016), tomadas como categorías y sumadas a lo que algunos autores resaltaron que no era responsabilidad de los docentes en la gestión de la convivencia; así se organizó la información para este ejercicio de revisión que responde a la pregunta “¿cuál es la responsabilidad de los docentes y directivos docentes en la gestión de la convivencia?”

Figura 3. Responsabilidades en la gestión de la convivencia



Fuente: elaboración de las autoras. Los superíndices que acompañan a las unidades de registro relacionan a los autores que mencionan la idea.



Tradicionalmente, los docentes manejaban la disciplina por la autoridad o el poder coercitivo que imprimían hacia sus estudiantes para ejercer el control y para que los estudiantes realizaran las actividades estipuladas para la clase, manteniendo una conducta adecuada, como lo explica Castro (2009). Esto ha cambiado hoy en día; tanto, que los docentes han perdido la autoridad y recurren a actividades motivadoras para que los estudiantes puedan realizar sus trabajos. Cabe anotar que una buena disciplina institucional es sinónimo de una buena convivencia.

Sin embargo, en la actualidad la autoridad es irrelevante para algunos estudiantes, por lo que los docentes deben capacitarse y ser competentes en estrategias de resolución de conflictos para la atención de los problemas convivenciales. Castro (2009) afirma que la clave para cambiar está en la formación de los profesores, para que estos generen soluciones a las problemáticas planteadas por los estudiantes que se dirijan a aspectos como las relaciones interpersonales. Además, Binaburo y Muñoz (2007) expresan que es necesario educar desde el conflicto, desarrollando en el docente no solo la habilidad de mediar en medio de la conflictividad, sino de ocasionar estrategias de enseñanza, para que los estudiantes avancen tanto en la escuela como fuera de ella, y para que enfrenten una situación conflictiva positivamente, creen oportunidades de mejora y gestionen de cierta forma la convivencia escolar.

Carrasco-Aguilar y Luzón (2019), al analizar el rol del docente en lo que se refiere a la convivencia escolar, concluyen que esta se vislumbra desde dos extremos: un enfoque mediador y otro autoritario. Para el primero, el docente debe estar formado y capacitado (Binaburo y Muñoz, 2007); el segundo, origina un deterioro del clima escolar (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019) que implicaría una desmejora en la convivencia. Por tal motivo, en algunos casos los docentes evaden la responsabilidad de atender situaciones conflictivas de los estudiantes y sus padres, pasándolas a los directivos docentes, quienes al final deben dar solución a los problemas.

Al respecto, el MEN (2016) define, dentro de los roles de los directivos docentes, la gestión para la convivencia escolar, encaminada a apoyar el diseño

y la implementación de estrategias para promover un clima que favorezca las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa e implementar normas de convivencia escolar, la cátedra de paz y procesos de conciliación escolar.

También como directivos docentes se desenvuelven dentro de las gestiones directivas, académica, comunitaria y administrativa (MEN, 2016); estas gestiones son más efectivas, según Aguerrondo (1996), cuando se comunican claramente las prioridades de las tareas a toda la comunidad educativa. Para esto, se necesita un currículo constante, bien definido, organizado, estructurado y bien diseñado, prácticas de evaluación y seguimiento continuo, de tal manera que se puedan observar los puntos urgentes que ayuden a la toma de decisiones; esto incluye gestionar adecuadamente la convivencia escolar.

No obstante, los directivos docentes y los docentes, desde su formación de pregrado, pocas veces son preparados para gestionar la convivencia y menos se evidencia un interés por desarrollar sus competencias socioemocionales (Rojas de C. et al., 2017), necesarias para liderar y gestionar todo lo relacionado con la convivencia; además de que no hace parte de las pruebas para ser docente manifestar estabilidad emocional y autorregulación.

En el caso de los docentes, resalta Sánchez (2011), es importante que demuestren competencias en los desempeños emocionales y aplicarlas en todos los entornos sociales, para poder enseñar aspectos de la inteligencia emocional y desarrollar las habilidades en los estudiantes; por otro lado, los directivos docentes no cuentan, en muchos casos, con las herramientas o los modelos para implementarlos en las escuelas y, aunque no se puede desmeritar el papel del orientador escolar, este se sujeta en cierta forma a la dirección y toma de decisiones de los coordinadores y rectores, en cuyo caso su función se limita a acompañar los procesos convivenciales.

Sánchez (2011) comprende que la gestión de la convivencia, desde su fin formativo, debe brindar educación emocional; en este contexto, en las instituciones educativas, de acuerdo con Vivas (2003), se debe incorporar la formación emocional

en los propósitos educativos en todos los niveles de la educación formal y no formal, con el mismo interés que se aborda lo cognitivo. La educación emocional, de acuerdo con García, no es una moda; es una demanda social que sirve para afrontar, de forma consecuente, apropiada y responsablemente, los retos de la vida cotidiana.

Con base en las distintas posturas de los autores, se puede afirmar que tanto los docentes como los directivos docentes tienen la responsabilidad clara de ejercer la gestión de la convivencia. En el quehacer de estos líderes educativos está implícita la función de asumir las situaciones convivenciales según sus propias competencias y las normas y leyes definidas en el modelo de gestión de la institución. Las situaciones conflictivas no son predecibles, sino que surgen en momentos inesperados; por tanto, se asume una perspicacia de quien ejerce el liderazgo de gestionar acciones para el mejoramiento de la

convivencia y de las relaciones interpersonales en la escuela. En este contexto, cada día se convierte en un desafío más para los docentes y directivos docentes la gestión de la convivencia escolar.

### Desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela

Para el análisis de los aportes generados alrededor de esta temática en particular, se partió de la pregunta: ¿cuáles aspectos se involucran en el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela? Para ello, se consultaron autores representativos tanto en el tema puro de la inteligencia emocional como en la manera como se pueden educar estas emociones en un contexto escolar, así como otros autores que han realizado estudios al respecto. Como resultado, se hallaron cinco categorías, las cuales se sintetizan en la figura 4.

Figura 4. Desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela.

Desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela	Categorías	Unidades de registro	Autores
	Influencias en el manejo de las emociones	Positivas, negativas <sup>1</sup> Neuro-fisiológicas, comportamentales, conductuales <sup>2</sup>	1. Redorta et al. (2006), Cabello (2011) 2. Redorta et al. (2006)
	Expresiones emocionales	Patrones de comportamiento social <sup>1</sup> Escasa socialización real <sup>2</sup> Individualización y hedonismo <sup>3</sup> Tendencias en el consumo <sup>4</sup> Acoso y ciberacoso escolar <sup>5</sup>	1. Boggino (2008) 2. Luna (2017) 3. Lipovetsky (2006) 4. Lipovetsky (2006) 5. Félix et al. (2010)
	Papel de la escuela	Insertar en la vida social <sup>1</sup> Preparar para vivir juntos <sup>2</sup> Fortalecer la dimensión afectiva y social <sup>3</sup> Establecer normas de convivencia <sup>4</sup> Brindar espacios de socialización <sup>5</sup>	1. Durkheim (1975), 2. Delors (1996), Funes (2000) 3. Congreso de la República (1994) 4. Boggino (2012) 5. Tedesco (1996)
	Inteligencia emocional	Utilizar los sentidos para recolectar información del entorno <sup>1</sup> Capacidad de frenar el impulso emocional <sup>2</sup> Interpretar sentimientos íntimos del otro <sup>3</sup> Manejar las relaciones con naturalidad <sup>4</sup> Expresar las emociones con el tono y las palabras adecuadas <sup>5</sup> Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas <sup>6</sup> Experimentar emociones positivas y regular las negativas <sup>7</sup> Evitar el conflicto <sup>8</sup> Alcanzar metas gracias a las relaciones interpersonales <sup>9</sup>	1. Gardner (1995) 2,3,4. Goleman (1995) 5. Goleman (1995), Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015) 6,7,8. Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015) 9. Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015)
	Desarrollo emocional	1. Fortalecimiento de sentimientos propios 2. Comprensión de los sentimientos de los otros	Salmerón (2012) Salmerón (2012)

Fuente: elaboración de las autoras.

Nota: Los superíndices que acompañan a las unidades de registro relacionan a los autores que mencionan la idea.

Goleman (1995) comprende la emoción como una agitación de la mente, el sentimiento, la pasión o cualquier otro estado mental de excitación, que afecta los estados psicológicos y biológicos, y que genera una tendencia a actuar. De la misma manera, Redorta et al. (2006) afirman que las emociones son mecanismos que ayudan a un ser humano a reaccionar de manera automática o muy rápida frente a perturbaciones externas o internas; por tanto, la mayoría de emociones se dan inconscientemente.

Redorta et al. (2006) encuentran que las emociones contienen tres formas de expresión: 1) neurofisiológico, manifestado en reacciones físicas involuntarias como la sudoración, el enrojecimiento y el aumento de la frecuencia cardiaca, que pueden ser manejadas mediante técnicas de relajación; 2) comportamental, evidenciado en expresiones verbales y no verbales —movimientos, expresiones faciales y tono de voz—; 3) cognitivo, que se relaciona con sentimientos como miedo, ira, angustia y felicidad. Todas estas expresiones de emociones pueden ser reguladas en una educación emocional.

Además, agregan Redorta et al. (2006) que el estado emocional determina el estado de ánimo, lo que se refleja en un buen o mal humor y, por tanto, lleva a expresar emociones positivas o negativas. Desde sus primeras etapas de vida, los niños y las niñas manifiestan sus emociones positivas y negativas; algunas veces dejan ver sus tristezas, otras sus alegrías, y también demuestran enojo, ira, felicidad o empatía hacia los demás, por lo que la familia juega un rol fundamental.

Así que el primer lugar donde se enseña a manejar las habilidades emocionales es el seno del hogar. No obstante, como lo explica Cabello (2011), hay padres que se sienten incapaces de realizar esta función, cediendo esta responsabilidad a las instituciones educativas. Además, la familia ha perdido identidad como formadora de los hijos, apalancada por la gran parte del tiempo que niños, niñas y jóvenes dedican a las tecnologías de la información y la comunicación (Tiramonti, 2005).

Los escolares son influenciados por la sociedad en la cual viven y están permeados de experiencias

globales y avances tecnológicos en la comunicación e información que han cambiado sus actividades, comparados con los escolares del siglo pasado; esto se manifiesta en comportamientos tales como: baja socialización humana real, indiferencia y rechazo por el otro que es distinto a mí (Luna, 2017). Asimismo, se denota, de acuerdo con Lipovetsky (2006), un individualismo y hedonismo, basado en el bienestar del “yo”, que busca el verse bien y sentirse bien; una vida basada en placeres que conlleva a un consumo excesivo. Como afirma Boggino (2008), se da la pérdida de la identidad cultural por una global, ya que se marcan tendencias que niños, niñas y adolescentes siguen como patrones de comportamientos; esto ocasiona, en las nuevas generaciones, un estrés por conseguir y ser lo que demandan las tendencias, una intolerancia, insolidaridad, y el “no es mi problema”. Estos efectos sociales llegan a la escuela, influyendo sobre el convivir de los estudiantes y sus emociones.

Además de los conflictos o de las situaciones de violencia que pueden vivir a diario en la escuela, niños, niñas y adolescentes, a través los medios de comunicación, la información y la internet, se ven expuestos a otros tipos de problemas como, por ejemplo, el ciberacoso o *ciberbullying*, caracterizado por amenazas, hostigamientos, intimidaciones, burlas y menosprecio que hace un individuo o grupo de individuos, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (Félix et al., 2010). Estas acciones hacen a niños, niñas y adolescentes más sensibles emocionalmente que los de la generación anterior; por tanto, la relación enseñanza-aprendizaje debe reorientarse para cumplir la función social de la educación que, de acuerdo con la visión de Durkheim (1975), debe llevar a cabo su encargo de ayudar a la inserción del individuo en la vida social para responder a los cambios que necesita una determinada sociedad.

Por consiguiente, Delors (1996) designó a la escuela la tarea de generar escenarios para “aprender a vivir juntos y convivir con los demás”, aumentando la comunicación entre distintos grupos y etnias, ayudando a descubrirse para poder descubrir al otro y despertar la empatía, sembrando objetivos comunes, donde todos participen y se disminuyan las tensiones, y estableciendo métodos de solución de conflictos. En este escenario, se hace necesario

que los estudiantes aprendan a manejar sus emociones y, con ello, fortalecer sus relaciones interpersonales.

El manejo de las emociones, desde el punto de vista de Goleman (1995), es una inteligencia que como tal puede ser desarrollada para brindar la capacidad de frenar el impulso emocional, interpretar sentimientos íntimos del otro y manejar las relaciones con naturalidad para, con esto, expresar el sentir con el tono, las palabras y en el momento adecuados. Por tanto, según la idea de Goleman, ser inteligente se trata de poner “las emociones en el centro de las aptitudes para vivir” (p. 17). Para Gardner (1995), ser inteligente implica la capacidad del ser humano para recolectar información del entorno a través de los sentidos o conocimientos previos y transfórmalos para crear nuevos conocimientos que tengan utilidad para crear, imaginar y realizar las actividades diarias, desarrollando todo tipo de habilidades.

La inteligencia emocional, según lo afirman Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015), permite una expresión adecuada de las emociones, para experimentar emociones positivas, reducir las negativas, alcanzar metas con el favor de las relaciones interpersonales y evitar el conflicto. Entonces, la escuela, en sus procesos educativos, puede apuntar a la optimización en el manejo de la inteligencia emocional, para generar destrezas sociales y contribuir de ese modo a la formación integral de sus estudiantes.

La escuela brinda un espacio socializador en donde existe la posibilidad de intercambiar un diálogo directo con individuos reales (Tedesco, 1996). Por tanto, la escuela es “una particular red social dentro de la que operan diferentes relaciones sociales asentadas en vínculos diversos. Es una red institucionalizada que condiciona la experiencia cultural que se adquiere, la cual puede servir para unir o separar” (Gimeno, 2001, p. 149). Todas estas relaciones personales están sujetas al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que sientan sus bases en la inteligencia emocional (Gutiérrez-Carmona y Expósito-López, 2015), permitiendo el desarrollo integral.

De esta manera, se comprende el rol importante que juega la escuela, a partir de la generación de ambientes que permitan el desarrollo de la inteligencia emocional en los escolares, ya que, como lo explica Salmerón (2012), un individuo desarrollado en sus emociones fortalece sus sentimientos y, al mismo tiempo, comprende y se relaciona eficaz y eficientemente con los sentimientos de los demás. Por tanto, para formar un individuo integralmente, es necesaria 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 mismo sentido, la Ley General de Educación 115 (1994) en Colombia resalta, dentro de los fines de la educación, la responsabilidad de brindar una formación integral que involucre el favorecimiento de las dimensiones humanas “física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Congreso de la República, 1994). Así que la formación de los aspectos cognitivos resulta tan relevante como la formación de la afectividad y las habilidades sociales, aspectos necesarios para relacionarse con los otros (Gutiérrez-Carmona y Expósito-López, 2015).

Asimismo, Funes (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. De esta manera, la escuela, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se vincularía al desarrollo de la inteligencia emocional para la formación integral del individuo.

El convivir implica, además, la existencia de reglas o parámetros que despliegan unos límites conductuales sobre los estudiantes; el cumplirlos o no es una violación o no a la convivencia escolar, pero también es un llamado al autocontrol o a la autorregulación, que se estructura en las emociones de los estudiantes. La escuela constituye un lugar institucionalizado alrededor de unas normas escolares, enmarcadas en un plano jurídico — político e institucional— y en la formulación pedagógica, y que se ejecuta con base a la relación entre la normativa y la dinámica institucional que desarrollan los directivos docentes (Boggino, 2012). Por lo anterior, la escuela no solo debe ser institucionalizada y normativa, sino que debe abrirse a nuevos modelos de gestión basados en el dominio de las emociones.

En la actualidad, la escuela está constantemente afectada por situaciones de conflictos que generan ambientes hostiles, como afirma Abramovay (2005), fundamentadas especialmente por la diferencia de pensamientos y actitudes, pugnas y rivalidades entre los escolares, lo que dificulta la construcción de espacios de convivencia y paz ideales para el aprendizaje, como lo sugirió Delors (1996). Por ello la importancia de reconocer las necesidades emocionales de los estudiantes, sus dificultades personales y familiares para establecer modelos de gestión de convivencia pertinentes, que promuevan la formación de las emociones, para que cada uno aprenda a solucionar y prevenir sus conflictos.

## DISCUSIÓN

Al realizar la revisión documental, que permitió un análisis de la producción teórica, se encontraron distintas perspectivas de los autores sobre la gestión de la convivencia y la inteligencia emocional, pero también algunas confluencias en cuanto a la necesidad de mejorar la convivencia en las instituciones educativas, lo que evidencia una problemática generalizada.

Frente a estos aspectos, llama la atención el propósito de la gestión focalizada en una estrategia de formación al interior de las escuelas. Algunos autores coinciden en este aspecto como solución a las problemáticas que se presentan en torno al convivir, pero centran su interés en distintas

temáticas o competencias que consideran tienen mayor incidencia en la convivencia; por ejemplo, la ciudadanía (Jiménez et al., 2015), los principios éticos y morales (Saucedo 2015), la participación democrática y la construcción de paz (Angulo, 2018; Caballero, 2010; Funes, 2000); además, algunos toman en cuenta la ejecución de programas educativos que desarrollen las habilidades socioemocionales que conlleven a la resolución de conflictos (Binaburo y Muñoz, 2007; Sánchez, 2011). Desde este punto de vista, se puede afirmar que se trata de un problema multifactorial. Los autores nunca se pondrán de acuerdo en si el problema se analiza solo desde su perspectiva y área de dominio. Se requiere, entonces, un esfuerzo multidisciplinario para reconocer todos los posibles factores que inciden y para estructurar propuestas más integradoras.

No obstante, Carbajal (2016) critica el desarrollo de estos programas educativos o formativos para disminuir la violencia escolar (factor que incide en la convivencia), orientados a trabajar las habilidades socioemocionales en los educandos, mediante estrategias de corrección entre otros procesos de control. Para la autora, este enfoque da origen a una “paz negativa” y explica que este es un concepto restringido de la convivencia, debido a que se entiende que el estudiante que incide en cualquier tipo de violencia o situación conflictiva adolece y debe ser transformado a través de estos programas, lo que hace pensar que la responsabilidad de la violencia en la escuela es exclusiva de ellos.

Por su parte, Carbajal (2016) propone generar una “paz positiva” para el establecimiento de una convivencia democrática. Se trata de direccionar la convivencia hacia la justicia social, la equidad y la autorrealización, mediante espacios de participación, la búsqueda de la igualdad y la justicia social, lo que se convertiría en un ambiente propicio para la resolución positiva del conflicto cuando la comunidad educativa comprende otras formas de convivir (Binaburo y Muñoz, 2000; Galtung, 1998). Si bien es una propuesta interesante, el enfoque en sí mismo hace que la gestión se quede corta frente a su componente formativo. La gestión de la convivencia no debe limitar sus estrategias; más bien, debe tomar todas las herramientas posibles que estén en el medio para alcanzar los logros



institucionales. Asimismo, este enfoque es una manera utópica de ver las relaciones convivenciales en las instituciones educativas, pues, aunque exista participación democrática, es muy difícil erradicar la desigualdad, la discriminación (Trucco e Inostroza, 2017), el individualismo (Lipovetsky, 2006), la influencia de poder de unos sobre otros (Boggino, 2008), el acoso, las intimidaciones, las burlas y el menosprecio (Félix et al., 2010), entre otros; actitudes que aumentan las situaciones conflictivas y la violencia estructural (Carbajal, 2016; Galtung, 1998), ya que la escuela es un subsistema social que reproduce los fenómenos que se dan en la sociedad.

Otra estrategia recae en la preparación de los docentes para manejar e intervenir las situaciones conflictivas, establecer ambientes de convivencia y desarrollar habilidades sociales en sus estudiantes. Castro (2009) y Binaburo y Muñoz (2007) consideran que son los docentes quienes podrán mediar para dar solución a las problemáticas de los estudiantes, interviniendo en sus relaciones interpersonales, brindando oportunidades de mejora y desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre competencias para convivir dentro y fuera de la escuela; así, apuestan por una educación que emerja desde el conflicto.

Ahora bien, la inteligencia emocional como capacidad susceptible de formación (Goleman, 1995) debe desarrollarse como las demás inteligencias (Gardner, 1995) en la escuela; lo que implica traspasar el interés de mejorar la convivencia en la escuela, para comprenderla como el engranaje que permite dinamizar la vida misma del estudiante, su formación integral y un mejoramiento de la sociedad. Desde esta perspectiva, es válido desarrollar programas educativos que involucren el desarrollo de la inteligencia emocional (Funes, 2000; Sánchez, 2011), asociando todo aquello que conlleve un aprendizaje y una mejora de la convivencia. Asimismo, la resolución de conflictos entre pares necesita imprimir habilidades socioemocionales que, en gran parte, se puede adquirir en la escuela. Para los autores estudiados, el desarrollo de la inteligencia emocional ayuda a la potencialización de habilidades como la comunicación, la empatía, el autocontrol o la autorregulación; estas son claves al

momento de prevenir y resolver conflictos y, de paso, mitigar la violencia escolar.

## CONCLUSIONES

Después de analizar la producción teórica de los autores que se centraron en estudiar las características e incidencias de la gestión de la convivencia (GC) y el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en los escolares, se lograron establecer categorías que configuran aspectos importantes para definir un modelo de gestión basado en la IE, reconociendo la complejidad que enmarca su definición. Respecto a la GC, se destaca que para avanzar hacia una buena gestión se requiere un estudio cuidadoso sobre todas las estrategias, las herramientas y los conocimientos que ofrecen las diversas disciplinas y los campos teóricos; con ello, poder establecer modelos de gestión pertinentes con la población y el tipo de situaciones conflictivas que se viven.

Entre las características relevantes de la GC escolar, se puede destacar, a partir de los autores, que su propósito principal es, además de promover una buena convivencia, desarrollar habilidades para la vida, lo que implica la educación de las emociones, para instaurar una mejor comunicación entre los escolares y así evitar que el conflicto aparezca o se acentúe. A su vez, la gestión debe contemplar la atención y el seguimiento de las problemáticas, con el fin de impedir que una situación de conflicto termine en violencia escolar. Algunos autores destacan que la GC debe superar el simple cumplimiento de normas y sanciones que caracterizan a los modelos punitivos y que han mostrado poca efectividad, para dar paso a una gestión de modelos más participativos, justos, preventivos, integrales y formativos. De esta manera, la GC deberá basarse en un modelo concreto con objetivos, estrategias y normatividad para una comunidad educativa en particular.

Asimismo, se determina que la GC incide directamente en el ambiente o clima escolar y, por ende, en el convivir de los estudiantes, dado que determina la toma de decisiones respecto al proceso a seguir en una situación problemática, la formulación de actividades para la mejora de las conductas de los estudiantes fuera y dentro del aula,



la instauración de valores y formas de relacionarse de los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, la GC cobra relevancia en el contexto educativo, por lo que sus falencias pueden ocasionar trastornos tanto en los procesos pedagógicos como convivenciales.

En cuanto a los agentes directamente responsables de gestionar la convivencia, los autores destacan la importancia del liderazgo tanto del docente como del directivo, quienes orientan la construcción de acuerdos de convivencia, en espacios de participación democrática; con ello, se infiere que la responsabilidad no es exclusiva del coordinador de convivencia, el psicorientador u otro delegado para manejar la GC. En el caso de los docentes, estos acuerdos deberán estar centrados en mantener a los estudiantes motivados en el aula, atentos y dispuestos para el aprendizaje. Un ideal sería que no ejercieran la autoridad con coerción o dominio con poder sobre los estudiantes; más bien, establecer estos acuerdos en conjunto, que los estudiantes y docentes deberán cumplir para no afectar el convivir ni los derechos del otro, y reparar en caso de que se agrave o se violente en una situación determinada.

Desde la perspectiva de los directivos docentes, les corresponde realizar seguimientos a los acuerdos convivenciales y orientar acciones para la toma de decisiones, prestando atención a situaciones conflictivas y dando las soluciones más adecuadas, mediante la negociación o la mediación. Además, deberán promover la definición de un modelo de gestión determinado por las necesidades sociales, culturales y emocionales de los estudiantes.

Debe quedar claro que la mala convivencia escolar no responde solo a los comportamientos de los estudiantes, sino a un conjunto de factores que inciden en ella. Es por eso que los docentes y directivos-docentes deben ser competentes para manejar situaciones conflictivas, pues dentro de sus responsabilidades les toca asumir muchas veces el rol de juez, abogado, psicólogo, médico y sociólogo, a fin de buscar la mejor solución a las problemáticas planteadas por los estudiantes; esto se logra, entre otras habilidades, con perspicacia, sentido común y empatía. Lo anterior, lleva a la construcción

permanente de estrategias convenientes para la prevención y resolución de conflictos en la escuela.

En cuanto a la IE, se resalta la importancia de trabajar esta cualidad desde la infancia, ya que, desde muy pequeños, los seres humanos expresan sus emociones de distintas maneras. Esta primera etapa es marcada por experiencias y aprendizajes cognitivos y comportamentales, provenientes tanto de la familia como del contexto escolar. Por tanto, la escuela se convierte en motor para favorecer los procesos de desarrollo socioemocionales. Desde la perspectiva de la integralidad, son tan importantes los elementos cognitivos como los psicológicos y sociales que destacan otras características y rasgos del individuo, como la regulación de las emociones que, de una u otra forma, permean los comportamientos del estudiante.

En este sentido, y según los autores consultados, para desarrollar la inteligencia emocional en los escolares se requiere implementar programas formativos diseñados desde las necesidades específicas del contexto y adecuados a cada una de las etapas del desarrollo humano. Para alcanzar este propósito, los docentes deben estar preparados en competencias socioemocionales y crear espacios de participación de la comunidad para vivenciar las habilidades comunicativas, relaciones interpersonales y socioemocionales de sus estudiantes. De esta manera, la adopción de un modelo de GC, que pretenda la promoción y prevención de conflictos, podrá tomar como insumo las ventajas que ofrece el desarrollo de la IE, las cuales tienen una incidencia en las cualidades cognitivas, psicológicas y sociales de los educandos.

Estos hallazgos se convierten en un desafío para la escuela actual, debido a que gestionar la convivencia basada en la IE es una oportunidad para la prevención y resolución de conflictos; aunque tiene sus limitantes para las instituciones educativas por la falta de recursos, del personal calificado y de espacios para una educación emocional, es una necesidad imperante, dados los conflictos humanos que se viven por la indiferencia, la incomprensión y la intolerancia que generan violencia.

### CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe ningún tipo de conflicto de interés en la realización de la presente investigación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.

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>

Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido* (Trad. Suarez, C). Akal (original publicado en 1977).

Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el Conflicto: Guía para la Mediación Escolar*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3135>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. 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, 53-64. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/165>

Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas* (4.ª edición). Homo Sapiens Ediciones.

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-170. [https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n3\\_2010\\_dea5.pdf](https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf)

Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los Niño/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, 11, 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://org/10/18359/reds.2649)

Carbajal, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista iberoamericana de evaluación Educativa*, 6(2).

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>

Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>

Castro, A. (2009). Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. *Educación*, 43, 137-152. <https://doi.org/10.35362/rie4912110>

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 Panorama Económico*, 22, 169-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671120>

Conde S. y Ávila A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con Buenas Prácticas. Universidad de Huelva España. *Escuela Abierta*, 17, 157-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801395>

Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/article\\_s-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article_s-85906_archivo_pdf.pdf)

De Souza L. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

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](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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Fínez, M. y García, A. (2012). Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 111-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832337012>

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>.

Galtung, J. (1998.). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika Gogoratuz. Bilbao. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>

García, B., Guerrero, J., y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/d\\_octorado\\_ud/publicaciones/la\\_violencia\\_escolar\\_en\\_bogota\\_desde\\_la\\_mirada\\_de\\_las\\_familias.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/d_octorado_ud/publicaciones/la_violencia_escolar_en_bogota_desde_la_mirada_de_las_familias.pdf)

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

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.

Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Garnica.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.

Guirao-Goris, J. A.; Olmedo Salas, A. y Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 6. <https://n9.cl/g30c7>

Gutiérrez-Carmona, M. y Expósito-López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632004>

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>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama (Original publicado en 1983).

Luna, P. (2017, 24 de abril). Rechazo e indiferencia entre estudiantes ¿Qué hacer? *Magisterio.com.co*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/rechazo-e-indiferencia-entre-estudiantes-que-hacer>

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](https://doi.org/10.1174/02103700360536446).

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*. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-s-328630\\_archivo\\_pdf Decreto\\_1965.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-s-328630_archivo_pdf Decreto_1965.pdf)

MEN. (2016). *Resolución 09317. Por la cual se adopta el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente, y se dictan otras disposiciones*. Ministerio de Educación Nacional

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/article-s-357013\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/article-s-357013_recurso_1.pdf)

- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII (1).
- Montoya, V. y Cardona, A. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 425-446.  
<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2845>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.  
<http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaDelFuturo.pdf>
- 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* [tesis de maestría, Universidad de Manizales].
- Pérez E. y Gutiérrez D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Rojas de C., F., Escalante de U., D., Bermúdez, L. y Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26(1), 120-129.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344979>
- 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>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211
- 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*, (25).  
<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- 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 [tesis de maestría, Toldopata,

Encañada, Cajamarca].  
<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6738>

- Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, (146), 74-89.  
[https://nuso.org/media/articles/downloads/2548\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf)
- 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 Lapponi, S. (Coords.) (2012). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2.ª 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.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL.  
[https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf)
- 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.º 16001 "Ramón Castilla y Marquesado". [tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca, Perú].  
<http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1624>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.  
[https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/410402\\_02](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/410402_02)