

**Incidencia de la intervención socioeducativa en la gestión emocional y la
resolución de conflictos en los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa
Alfonso López Pumarejo.**

Investigadoras

Andrea Paola Cárdenas Pineda

María Lina Marriaga Alvarado

Laura Marcela Pérez Meléndez

Trabajo de grado para optar el título de
Magister en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Directora

Mg. Julieth Angelica Barrera Lozada

Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C.

Maestría de Pedagogías críticas e intervención socioeducativa
Facultad de Educación
2026

Dedicatoria

Este logro se lo dedico a mi madre Rosa Alvarado, sin su ayuda no habría sido posible culminar este proceso, a mis hijos Diego, Beto, Isa y Mary, quienes son mi motor y fuente de inspiración y motivación; a mis tías, en especial Mía y Lina quienes estuvieron allí para cuidar a mis hijas mientras trabajaba en este proyecto, a mis hermanas y todos aquellos que aportaron su granito de arena para motivarme y apoyarme en este proceso de crecimiento profesional y personal.

Mg. Maria Lina Marriaga Alvarado

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por darme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia para culminar esta etapa tan importante de mi vida. A mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles y especialmente a mi hijo Samuel quien ha sido mi mayor motivación, mi motor y la razón que me impulsa cada día a salir adelante y a seguir formándome para construir un mejor futuro. A todas las personas que hicieron parte de este proceso, con sus palabras de ánimo y compañía contribuyeron al logro de este sueño. Este logro también es de todos ustedes.

Mg. Laura Pérez Meléndez

A Dios, principalmente, por bendecirme en gran manera, darme fortaleza, sabiduría y permitirme culminar esta etapa tan importante de mi vida profesional y personal. Sin su guía y amor infinito, este logro no habría sido posible.

A mi esposo, Reynaldo Vásquez, por su amor, paciencia y apoyo incondicional durante este camino académico. Gracias por acompañarme en cada desafío y motivarme a seguir adelante. A mis hijas Sara y María José, quienes son mi mayor inspiración y la razón de cada esfuerzo realizado. Este logro también es para ustedes.

A mi madre, Sary Pineda, por sus enseñanzas, sacrificios y palabras de aliento que siempre fortalecieron mi camino. A mi hermana, Katy Cárdenas, por su cariño, compañía y apoyo constante en cada momento importante de mi vida.

A mis amigas y compañeras de tesis, Laura Pérez y Maria Lina Marriaga, por compartir conmigo esta experiencia, por el trabajo en equipo, la dedicación y la amistad construida durante este proceso.

Mg. Andrea Cárdenas Pineda

Agradecimientos

Al iniciar este camino no imaginamos que Dios en su infinito amor, juntaría nuestros caminos para formar un equipo de trabajo que trascendió a una hermosa amistad. Gracias por ser complemento, equipo y sobre todo amor profundo para entre nosotras sacar adelante este hermoso proyecto. A nuestras familias, por las ausencias y largas horas de trabajo. A nuestra directora de tesis, que fue más que un apoyo académico y en especial a ustedes chicas por estar ahí.

Gracias a la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo por abrir sus puertas y permitirnos el espacio para desarrollar esta investigación, su disposición apoyo y confianza fueron fundamentales para llevar a cabo este proceso, en el que no solo se recogió información, sino el acercamiento con la realidad educativa que nos sustentó esta investigación.

Agradecemos a los docentes y comunidad educativa en general quienes con su colaboración hicieron posible esta investigación. Su apoyo representa un valioso aporte al fortalecimiento de los procesos educativos y el desarrollo de propuestas que fomenten el mejoramiento de la convivencia y bienestar escolar.

Resumen

La capacidad para manejar las emociones y resolver los conflictos de una forma sana es importante para mantener la convivencia escolar. Esta investigación analiza la incidencia de una intervención socioeducativa en el fortalecimiento de la gestión emocional y la resolución de conflictos en los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, en Valledupar. Partiendo de un diagnóstico que evidencia el uso de la violencia física y verbal como respuesta primaria ante las tensiones cotidianas, el estudio se aleja de los modelos de control tradicionales para proponer una alternativa desde la pedagogía crítica y la inteligencia emocional, entendiendo la educación como la práctica de libertad y reconocimiento del otro.

Bajo la metodología de Investigación -Acción, el proceso involucró activamente a los estudiantes, no como objetos de estudio, sino como sujetos capaces de transformar su propia realidad. Ellos dejaron de ser receptores pasivos de normas para convertirse en protagonistas de su propio cambio, reflexionando sobre su contexto social y familiar. Los aprendizajes colectivos sugieren que, al brindar herramientas para el autocontrol y la empatía, los estudiantes logran desnaturalizar la violencia y desarrollar una conciencia crítica sobre sus reacciones.

Las observaciones principales revelan que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales actúa como una herramienta de liberación que permite a los estudiantes desvirtuar la agresión y construir un tejido social más justo. En conclusión, la intervención demuestra que la educación socioemocional es fundamental para convertir el aula en un

escenario de paz y autonomía, superando el simple cumplimiento de normas para alcanzar una verdadera transformación. La verdadera incidencia radica en haber convertido el conflicto en una oportunidad pedagógica donde el estudiante deja de reproducir dinámicas de agresión para asumirse como un sujeto reflexivo y empático. Esto evidencia que la educación socioemocional, amparada en el marco legal vigente, es el puente necesario para cerrar la brecha entre la norma del manual de convivencia y la realidad vivida, logrando que el colegio sea, finalmente, un territorio protector y verdaderamente transformador.”

Palabras clave

Resolución de conflictos, Gestión emocional, Intervención socioeducativa, Derechos humanos, Pensamiento crítico, Transformación educativa.

Abstract.

The ability to manage emotions and resolve conflicts in a healthy way is essential for maintaining school coexistence. This research analyzes the impact of a socio-educational intervention on strengthening emotional regulation and conflict resolution among students in class 703 at Alfonso López Pumarejo Educational Institution in Valledupar. Based on a diagnostic assessment that reveals the use of physical and verbal violence as a primary response to everyday tensions, the study moves away from traditional control-based models to propose an alternative grounded in critical pedagogy and emotional intelligence, understanding education as a practice of freedom and recognition of others.

Using an Action Research methodology, the process actively involves students not as objects of study, but as subjects capable of transforming their own reality. They ceased to be passive recipients of rules and became protagonists of their own change, reflecting on their social and family contexts. The collective learning suggests that, by providing tools for self-regulation and empathy, students are able to denaturalize violence and develop a critical awareness of their reactions.

The main findings reveal that strengthening socio-emotional competencies acts as a tool for liberation, enabling students to challenge aggression and build a more just social fabric. In conclusion, the intervention demonstrates that socio-emotional education is fundamental for transforming the classroom into a space of peace and autonomy, going beyond mere compliance with rules to achieve genuine transformation. The true impact lies

in having turned conflict into a pedagogical opportunity, where students in class 703 stop reproducing dynamics of aggression and instead assume themselves as reflective and empathetic individuals. This shows that socio-emotional education, supported by the current legal framework, the necessary bridge to close the gap between the rules outlined in the school's student handbook and lived reality, ultimately making the school a protective and truly transformative environment.

Keywords:

Conflict resolution, emotional management, socio-educational intervention, human rights, critical thinking, educational transformation.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	11
Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico	16
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2. Objetivos.....	23
1.2.1. Objetivo general	23
1.2.2. Objetivos específicos.....	23
1.3. Justificación	23
1.4. Marco Teórico	26
1.4.1. Categoría 1 - Gestión emocional	27
1.4.2. Categoría 2 - Resolución de conflictos	33
1.4.3. Categoría 3 - Intervención socioeducativa	36
Capítulo 2. Diseño metodológico	39
2.1. Enfoque metodológico.....	39
2.2. Contexto y participantes	43
2.3. Instrumentos de recolección de datos.....	45
2.4. Análisis de recolección de datos.....	48
2.5. Plan de acción – Propuesta de intervención	54
2.5.1. Conectando emociones: estrategia digital para construir convivencia.....	54
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	60
3.1. Desarrollo del Plan de Acción	60
3.2. Observaciones y Ajustes.....	64
3.3. Análisis de datos.....	67
3.1.1. Categoría 1: Gestión Emocional – El despertar de la Autoconciencia.....	68
3.1.2. Categoría 2: Resolución de conflictos	69
3.1.3. Categoría 3: Intervención Socioeducativa.....	71
Capítulo 4.	73
4.1 Resultados.....	73
4.2. Análisis e interpretación	79
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	85

5.1. Síntesis de hallazgos.....	85
5.2. Aprendizajes significativos.....	87
5.3. Propuestas de mejora.....	89
5.4. Líneas Futuras de Investigación	91
Referencias bibliográficas.	93
ANEXOS	98

Introducción

En los contextos educativos de la era contemporánea, la convivencia escolar se ha convertido en uno de los principales retos para las instituciones educativas, especialmente en los espacios donde coinciden diversas condiciones y realidades sociales, familiares y económicas. En el diario vivir de las aulas de clase, las diferencias entre estudiantes no solo se presentan de forma frecuente, sino que un alto porcentaje de casos se resuelve utilizando prácticas relacionadas a las agresiones físicas y verbales, dejando en evidencia la gran limitación que tienen los estudiantes en la gestión de sus emociones y en la aplicación de estrategias pacíficas que permitan la resolución de conflictos. Estas circunstancias no se pueden entender como situaciones aisladas o comportamientos individuales, sino como manifestaciones de dinámicas sociales que traspasan la vida de los jóvenes y que se dan dentro de un entorno educativo.

En este sentido, la investigación plantea la relación existente entre la gestión de las emociones y la resolución de conflictos en el contexto escolar, aceptando que ambas dimensiones son fundamentales para construir una convivencia cimentada en el respeto, el diálogo y la empatía. A partir de una intervención socioeducativa dirigida a los estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Valledupar, se busca analizar las dificultades presentadas en las áreas propuestas, pero también se busca desarrollar procesos de transformación que le permita a los estudiantes desarrollar ciertas habilidades emocionales y sociales que aporten a la construcción de una convivencia pacífica. Es así, como el estudio se aparta de métodos tradicionales los cuales están



enfocados exclusivamente en el control disciplinario o en sanciones punitivas, para fomentar una cultura que ve las situaciones de conflicto como una posibilidad pedagógica.

La importancia de la investigación se encuentra en la relevancia que tiene para responder a las necesidades actuales del sistema educativo, especialmente en espacios o contextos donde los jóvenes están constantemente expuestos a situaciones de vulnerabilidad, desigualdad o violencia, en sus entornos familiares y sociales. En estos escenarios, los centros educativos adquieren un papel fundamental actuando como un espacio de protección y transformación social. Sin embargo, muchas veces las instituciones educativas utilizan estrategias para tratar las diferencias entre estudiantes que sólo están limitadas a la aplicación de sanciones, sin estudiar ni analizar las causas que originan el conflicto. Esto demuestra la necesidad de establecer propuestas pedagógicas que superen lo normativo y que estén direccionadas a fortalecer las competencias socioemocionales.

Desde esta perspectiva, la investigación se encuentra como una respuesta a la necesidad de enlazar la educación emocional con la construcción de paz. No se trata de procesos que busquen una disminución significativa de conflictos en el aula, sino de fomentar en los estudiantes espacios de reflexión crítica sobre sus emociones, la forma en la que se relacionan socialmente y las diversas dinámicas sociales en las que están inmersos. En este sentido, se puede entender la gestión emocional como un proceso que sobrepasa el autocontrol y se transforma en un proceso que permite el reconocimiento de las emociones de los demás y la edificación de relaciones justas basadas en la empatía.



La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Valledupar, en un contexto definido por la presencia de familias de estratos socioeconómicos bajos y medios. El entorno de la Institución se encuentra marcado por un sin número de dinámicas sociales que de una u otra manera inciden en la vida de los estudiantes, las dificultades económicas, las problemáticas familiares y la presencia de situaciones de violencia familiar, son algunas de las condiciones que influyen de forma directa en la manera en que los estudiantes enfrentan los conflictos.

De forma particular, el curso 703 ha sido identificado como uno de los grupos de la Institución en el cual se presentan conflictos de forma recurrentes, las cuales se han caracterizado por tener agresiones físicas y verbales, además de las dificultades para establecer acuerdos y realizar procesos de conciliación entre los estudiantes; este grupo fue caracterizado y seleccionado no solo por las dinámicas conflictivas que se presenta, sino también porque es un grupo que está conformado por jóvenes estudiantes que están entre los 12 y 15 años de edad, la cual es una etapa que hace parte de la adolescencia temprana, en la que se presentan importantes transformaciones emocionales y sociales. La energía conflictiva encontrada en el grupo afecta directamente los procesos de aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los estudiantes, causando un clima escolar que genera dificultades al momento de la construcción de una sana convivencia. Frente a estas situaciones, nace la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan a la comunidad en general comprender las causas reales de las situaciones de conflicto, para así



poder generar formas de resolución de conflictos basadas en el diálogo, la empatía y el respeto.

La investigación está directamente conectada con la línea de profundización Educación para los Derechos Humanos, la Paz y la Ciudadanía de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa; desde este punto de vista, se reconoce la educación como proceso que busca la formación de sujetos críticos, los cuales están en la capacidad total de reconocer sus derechos y los de los demás, así como participar de forma activa en la transformación del tejido social. En este sentido, la convivencia escolar no se conoce únicamente como la ausencia de conflictos, sino como la construcción de relaciones basadas en la justicia, respeto, dignidad humana y equidad.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la investigación reconoce que los conflictos en los entornos escolares no pueden tratarse desde una lógica normativa, sino que requieren de un estudio para comprender su alcance social, emocional y cultural. Esto significa que se debe reconocer que la manera en que los jóvenes estudiantes gestionan sus emociones y resuelven sus conflictos están condicionadas por sus contextos de vida y sus experiencias personales; es así como la intervención socioeducativa propuesta no busca simplemente cambiar conductas, sino generar espacios de concientización en el cual los estudiantes puedan reflexionar sobre sus prácticas y construir nuevas formas de interacción.

Así mismo, el proceso investigativo se articula con la educación para la paz, la cual se entiende como un proceso que fomenta el desarrollo de habilidades que buscan la resolución pacífica de conflictos y una sana convivencia; desde esta postura, la gestión



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

15

emocional se transforma en un elemento indispensable, en la medida en que permite a los jóvenes reconocer y gestionar sus emociones, esto con el fin de evitar que estas puedan convertirse en comportamiento que afecten la convivencia dentro del entorno escolar. De la misma forma, la resolución de conflictos se entiende como una oportunidad para el crecimiento personal en la que los estudiantes desarrollan habilidades como la escucha activa, la comunicación asertiva y la conciliación.

Finalmente, la investigación se organiza en diversos capítulos, los cuales permiten entender el proceso investigativo realizado. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema, en el cual se detalla la situación que da lugar a la investigación y se formula una pregunta orientadora que guían el proceso; posteriormente, se exponen los objetivos que orientan el proceso, así como la justificación en donde se sustenta la pertinencia del proceso en el contexto educativo. En el marco teórico se desarrollan referentes relacionados con las principales dimensiones de la investigación como lo es la gestión emocional, la resolución de conflictos y la intervención socioeducativa. A continuación, se describe el diseño metodológico, el cual explica el enfoque del proceso investigativo, las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las fases, así como las características del contexto y participantes. Finalmente, se presentan los resultados de la fase de intervención, su análisis y las conclusiones, en las que se reflexiona de forma crítica sobre los alcances, limitaciones y aportes de la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico

1.1. Planteamiento del problema

La institución educativa Alfonso López Pumarejo es un establecimiento oficial de carácter académico, mixto, ubicado en zona urbana de Valledupar, departamento del Cesar. Se localiza en el barrio Alfonso López, en un sector popular de la ciudad donde convergen familias de estratos socioeconómicos bajos y medios, con dinámicas propias de la periferia urbana. Su área de influencia directa incluye el propio barrio Alfonso López y sectores aledaños, lo que hace que el colegio funcione como referente educativo y comunitario para niños, niñas y adolescentes del entorno inmediato. La institución acoge a estudiantes en su mayoría provenientes de familias de estrato socioeconómico bajo y medio, quienes enfrentan diversas situaciones que afectan directamente su desarrollo emocional y social. Muchos de estos estudiantes pertenecen a familias con retos en la convivencia, con niveles educativos bajos y limitadas herramientas para el acompañamiento emocional de sus hijos, lo que genera vacíos afectivos, dificultades en la comunicación y, en algunos casos, manifestaciones de agresividad, ansiedad o retraimiento en el entorno escolar.

El grado séptimo representa un grupo especialmente sensible, al encontrarse en una etapa de transición marcada por cambios físicos, emocionales y sociales propios de la adolescencia. De acuerdo con el reporte de coordinación de convivencia y orientación escolar, a diario se presentan casos de conflictos escolares en los cuales se evidencia la falta de habilidades para resolver las situaciones entre los jóvenes, resultando en peleas constantes con agresiones verbales y físicas. Se reporta el curso 703 como el salón donde se presentan con mayor frecuencia este tipo de situaciones. Estas situaciones, si no son



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

17

atendidas de manera oportuna, pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje y deteriorar los vínculos sociales entre los estudiantes.

Según el congreso de la República de Colombia (2013) en Colombia, la convivencia escolar se enmarca en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) que busca fomentar, fortalecer y articular acciones desde diferentes instancias del Estado para mejorar la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes en los niveles educativos de preescolar, básica y media. Éste a su vez crea instancias como los comités y el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) para reportar y hacer seguimiento a casos de violencia, acoso y otras situaciones que afectan el clima escolar, informes recientes del SIUCE, según el Ministerio de Educación Nacional (2023). muestran que los casos reportados se concentran sobre todo en estudiantes de 12 a 15 años, rango que coincide con los grados de secundaria donde suelen presentarse con mayor frecuencia conflictos, agresiones verbales, consumo de sustancias y problemas de disciplina. Las acciones pedagógicas implementadas en la institución desde la coordinación de convivencia y el comité escolar de convivencia van dirigidas de acuerdo con el manual de convivencia a identificar la tipología de la falta, en qué grado se encuentra, y aplicar la acción pedagógica correspondiente a la tipología.

Los manuales de convivencia en la práctica se centran en clasificar la conducta de los estudiantes según el tipo de falta, en determinar las acciones pedagógicas y sancionatorias correspondientes, sin profundizar de manera sistemática en las causas del



conflicto, ni en las condiciones personales, familiares sociales o emocionales que pudieron contribuir a que el estudiante incurriera en dicha conducta; esto quiere decir que se da prioridad a la respuesta normativa y al cumplimiento del reglamento sobre la comprensión integral de la situación, lo que limita la posibilidad de intervenciones dirigidas más a la prevención, la restauración y la contextualización de la realidad del estudiante.

A nivel de política pública el Plan Nacional de Convivencia escolar (2023 – 2026) plantea como objetivo transformar los entornos educativos en espacios protectores, fortaleciendo competencias ciudadanas y socioemocionales para prevenir la violencia y el acoso escolar. En el municipio de Valledupar, la secretaría de educación hace parte del sistema Nacional de Convivencia Escolar y reportar sus casos al SIUCE, evidenciándose la necesidad de fortalecer los comités escolares, las rutas de atención y los procesos de formación en ciudadanía y resolución pacífica de conflictos.

Estudios recientes como los de Gómez U. (2024) sobre gestión de la convivencia escolar desde el liderazgo estudiantil en instituciones educativas de Valledupar, señalan que existe una relación significativa entre la participación de los estudiantes en procesos de liderazgo y la mejora de la convivencia, lo que indica que el contexto local enfrenta problemáticas de violencia y conflicto, pero también cuenta con iniciativas para transformarlas mediante estrategias pedagógicas y de participación juvenil. Sin embargo, estas estrategias deben ser diseñadas e implementadas por las mismas instituciones desde una planificación pedagógica clara, articulada al proyecto educativo institucional y sustentada en diagnósticos participativos que reconozcan las formas específicas de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

19

violencia y conflicto que viven los estudiantes en su contexto. La puesta en marcha de estrategias que desarrollen liderazgo, mediación de pares y cultura de paz resulta especialmente compleja cuando las instituciones no cuentan con personal capacitado en la gestión de la convivencia, enfoque de derechos y resolución pacífica de conflictos, lo que puede llevar a propuestas fragmentadas, poco sostenibles y desconectadas de las necesidades reales de los estudiantes.

En el PEI de la institución educativa Alfonso López Pumarejo (2022) se encuentra que hay una estrategia diseñada para la disminución de los conflictos y es la figura de los mediadores escolares los cuales son catalizadores, facilitadores al servicio de las partes en su empeño por llegar a un acuerdo, tienen como función, persuadir, sugerir, orientar, asesorar, facilitar la comunicación, sin imponer, juzgar o decidir. Esta figura es creada como apoyo a la contraloría escolar, es designado por el director de grupo de acuerdo a las características del perfil: debe tener cualidades específicas como buena relación con sus compañeros, buena convivencia, tener capacitación MASC (métodos alternativos de solución de conflictos), contar con aptitudes como proactividad, liderazgo, confidencialidad, escucha activa, pensamiento crítico y reflexivo, imparcialidad y valores como la empatía, la paciencia, neutralidad, entre otras. Esta figura si bien se encuentra en el PEI de la institución, no se ha puesto en práctica en muchos años, dejándola en el papel y sin la posibilidad de desarrollar habilidades en los estudiantes que puedan mejorar su capacidad de resolución de conflictos.

La institución educativa Alfonso López Pumarejo en la jornada de la tarde no contaba con la presencia de un profesional que ocupará este cargo de manera permanente. lo cual era un limitante en el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades para la resolución de conflictos y el manejo de las emociones en los estudiantes. Aun cuando la institución ya cuenta con un docente orientador muchos de los casos de conflictos y las situaciones que afectan la convivencia no son remitidos oportunamente para su acompañamiento, lo cual dificulta significativamente su labor y reduce el alcance de las acciones de apoyo psicosocial y pedagógico. Esta falta de canalización impide realizar un seguimiento sistemático, limita la implementación de estrategias preventivas y de intervención oportuna y contribuye a que los conflictos se acumulen o se agraven sin un abordaje especializado que favorezca el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

La investigación se inscribe en la línea de derechos humanos, educación para la paz y convivencia, partiendo del reconocimiento de que la escuela es el escenario dónde se garantiza el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación libre de violencia, discriminación y tratos degradantes. En este sentido la educación para la paz y los derechos humanos busca formar sujetos capaces de reconocer sus propios derechos y los de los demás, gestionando conflictos de manera pacífica y participar activamente en la construcción de climas escolares justos y democráticos. En Colombia (2013), este enfoque se articula con políticas como la Ley 1620 de 2013 la ruta de atención integral para la convivencia escolar y las orientaciones para educar para la paz, que exigen a las



instituciones educativas implementar estrategias pedagógicas orientadas a la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar.

La falta de estrategias efectivas para canalizar las emociones y resolver los conflictos de manera constructiva, plantea la necesidad de implementar acciones socioeducativas que fortalezcan las competencias emocionales y sociales de los alumnos. La intervención socioeducativa, entendida como un proceso intencionado que promueve el desarrollo integral mediante el acompañamiento, la reflexión y la práctica de valores convivenciales, se presenta como una herramienta fundamental para abordar esta problemática.

La literatura sobre la inteligencia emocional y convivencia escolar ha mostrado una relación positiva y significativa entre la gestión de las emociones, la resolución de conflictos y la mejora del clima escolar. Estudios recientes como el de Acedeo (2021) encuentran que estudiantes con mayor inteligencia emocional utilizan con más frecuencia estrategias de negociación, colaboración y diálogo y presentan menos conductas agresivas, lo que traduce en mejores niveles de convivencia. Al centrar la intervención en gestión emocional y resolución de conflictos, mediante actividades socioeducativas que desarrollen empatía, autocontrol, habilidades sociales y mediación escolar, se podrá analizar si después del proceso, los estudiantes de 703 muestran cambios en la forma de reconocer sus emociones, expresar desacuerdos y resolver los conflictos con sus compañeros.

Los programas de intervención socioeducativa en convivencia escolar destacan la importancia de las acciones planificadas, participativas y sistemáticas para transformar el



clima del aula y las relaciones entre estudiantes. Estas intervenciones integran componentes lúdicos, reflexivos y colaborativos, además tiene como eje principal la comunicación asertiva, la mediación y la conciliación.

En síntesis, la coexistencia de conflictos escolares recurrentes, la limitada remisión de casos a orientación escolar y la ausencia de estrategias sistemáticas para fortalecer las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes evidencian una brecha entre lo estipulado en el manual de convivencia, el PEI y las prácticas reales de gestión de la convivencia en la institución educativa Alfonso López Pumarejo. Esta brecha justifica la necesidad de una investigación que permita comprender a profundidad las causas de dicha desconexión y a partir de ello proponer acciones pedagógicas y participativas que contribuyan al fortalecimiento de la resolución pacífica de conflictos, manejo adecuado de las emociones y al mejoramiento de la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la intervención socioeducativa en la mejora de la gestión emocional y la resolución de conflictos de los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo? Cuya investigación busca determinar dicha incidencia, reconociendo que la formación emocional y la adquisición de habilidades para la convivencia son pilares esenciales para el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de la intervención socioeducativa en el desarrollo de la gestión emocional y la resolución de conflictos en los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

1.2.2. Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades de gestión emocional y las estrategias predominantes de resolución de conflictos, en los estudiantes del curso 703 de la institución educativa Alfonso López Pumarejo.

Diseñar un programa de intervención socioeducativa orientado al fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales que favorezcan la gestión de emociones y la resolución de conflictos en los estudiantes del curso 703.

Implementar el programa de intervención socioeducativa con los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

Analizar la incidencia de la intervención socioeducativa en la gestión emocional y en las estrategias de resolución de conflictos de los estudiantes del curso 703, a partir de los cambios evidenciados tras la implementación.

1.3. Justificación

La presente investigación se justifica desde el enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt, en tanto reconoce que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, para convertirse en un proceso de formación integral que promueva el



pensamiento crítico, la autonomía y la transformación social. En este sentido, la gestión emocional y la resolución de conflictos en los estudiantes de grado 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo no deben abordarse únicamente como aspectos individuales o conductuales, sino como manifestaciones de dinámicas sociales más amplias que se producen dentro del sistema escolar. Desde la teoría crítica, se entiende que muchos conflictos escolares están vinculados a estructuras de dominación, desigualdad y carencia de espacios de diálogo auténtico. Por ello, la intervención socioeducativa propuesta busca no solo atender los síntomas de estos conflictos, sino también fomentar en los estudiantes una conciencia crítica sobre su realidad, fortalecer su capacidad para comprender y regular sus emociones, y promover relaciones más democráticas y empáticas.

Al interior de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, se mantiene una preocupación permanente debido a que los estudiantes utilizan la violencia física y verbal como la manera más fácil para resolver los conflictos interpersonales que se presentan tanto dentro como fuera de la institución. Estas conductas afectan de manera negativa el ambiente escolar, además que impide el desarrollo de habilidades como la empatía, el respeto, la tolerancia y la comunicación asertiva.

Ante esta realidad presentada se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que tengan como fin una formación basada en competencias socioemocionales. Así, esta investigación adquiere un carácter emancipador, pues contribuye a la formación de sujetos reflexivos, sensibles y comprometidos con la transformación de su entorno, en consonancia con los principios fundamentales de la



Escuela de Frankfurt que proponen una praxis educativa orientada al cambio social y a la liberación de las formas de opresión presentes en la cotidianidad escolar.

Desde la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, el impacto social de este proyecto radica en su carácter emancipador. No se busca simplemente corregir la conducta de los estudiantes del grado 703, sino transformar la violencia física y verbal entendida como una manifestación de opresión y falta de herramientas críticas en una praxis de convivencia democrática. Al fortalecer la gestión emocional, la intervención incide directamente en el tejido social de la comunidad, permitiendo que los jóvenes dejen de reproducir las dinámicas de desigualdad y violencia del entorno externo. El beneficio social es la formación de sujetos sensibles y reflexivos que, al reconocer sus propias necesidades y las del "otro", se convierten en agentes de cambio capaces de construir una cultura de paz basada en la autonomía y la justicia.

Esta investigación contribuye al campo de la Pedagogía Crítica al proponer un puente entre la teoría social de la Escuela de Frankfurt y la intervención socioeducativa práctica en contextos escolares específicos. El aporte académico consiste en demostrar que la gestión emocional no es una técnica de control conductual, sino una herramienta de liberación que permite a los estudiantes comprender su realidad social. Al documentar la incidencia de la intervención en el grado 703, se genera un nuevo conocimiento sobre cómo la educación socioemocional puede servir como mecanismo para desmontar estructuras de dominación dentro del aula, ofreciendo una base teórica y metodológica para futuros estudios que busquen integrar la ética de la comunicación y la formación integral en la resolución de conflictos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

26

Para la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, el proyecto es fundamental para superar la preocupación permanente por la violencia interpersonal que afecta el clima escolar. Institucionalmente, esta propuesta ofrece una alternativa a los modelos sancionatorios tradicionales, alineándose con el ideal de una formación basada en competencias socioemocionales y el pensamiento crítico. La implementación de estas estrategias permite a la institución cumplir con su misión de formar ciudadanos íntegros, reduciendo los índices de conflictividad y fomentando habilidades como la empatía y la comunicación asertiva. En última instancia, el proyecto fortalece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) al convertir la convivencia en un espacio de aprendizaje auténtico y no en un simple cumplimiento de normas.

1.4. Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar la relación entre gestión emocional y resolución de conflictos en el entorno escolar, teniendo en cuenta las pedagogías críticas, la educación socioemocional y la educación para la paz. Se busca en este sentido una base teórica que permita comprender la convivencia escolar no como un proceso de regulación de conductas sino un proceso formativo que lleve al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde el enfoque crítico social la investigación busca comprender las problemáticas de convivencia escolar no solo como situaciones individuales, sino como fenómenos sociales relacionado con el contexto emocional, familiar, cultural y educativo de los estudiantes. Es por ello por lo que este marco teórico, tiene como propósito fundamentar las categorías principales de la investigación: gestión emocional, resolución de conflictos e



intervención socioeducativa. Estas categorías permiten comprender que la convivencia escolar no puede reducirse únicamente al cumplimiento de normas, o a la implementación de sanciones disciplinarias, sino que debe asumirse como un proceso formativo donde las emociones, las relaciones humanas y el diálogo ocupan un lugar central.

En el escenario educativo actual, los conflictos escolares se presentan con frecuencia como resultado de problemáticas sociales, familiares y emocionales que atraviesan la vida de los estudiantes. Por ello, la escuela está llamada a convertirse en un espacio de protección, escucha y transformación social. Desde la intervención socioeducativa busca generar procesos pedagógicos capaces de fortalecer las competencias emocionales, el pensamiento crítico y la construcción de relaciones pacíficas dentro del aula.

1.4.1. Categoría 1 - Gestión emocional

Esta investigación se sustenta en los aportes teóricos de autores que han reflexionado sobre la educación, las emociones, la convivencia y la paz. Daniel Goleman (1996) aporta la comprensión de la inteligencia emocional como una habilidad fundamental para reconocer, regular y expresar adecuadamente las emociones. Freire (1970) y Vygotsky (1979) permiten comprender la intervención socioeducativa como un proceso de transformación construido desde el diálogo, la participación y la interacción social.

Desarrollar capacidades para resolver conflictos, es un aprendizaje fundamental en la vida de las personas, ya que el conflicto es inherente al ser humano, es un hecho natural y estructural Galtung, (1998), que siempre estará presente en la vida social, por lo que puede



emerger cuando se relacionan dos o más personas, detonado por una incompatibilidad de opiniones o intereses, tal como lo describe el Decreto 1965 Presidencia de la República, (2013). Por consiguiente, la escuela, siendo el lugar en donde el niño, la niña y el adolescente aprende, desarrolla, socializa, fraterniza, juega, comunica y expresa sus pensamientos, se convierte en un escenario propicio para vivir estas incompatibilidades y conflictos. En consecuencia, es necesario que en los escenarios educativos existan espacios para que los educandos aprendan o fortalezcan las capacidades para solucionar sus conflictos de manera pacífica, lo cual contribuye a que no se afecte su salud mental ni el clima en el que se desarrolla.

Asimismo, el compromiso de la comunidad académica deberá ser el educar desde el conflicto como proponen Binaburo y Muñoz (2007), pero con las herramientas necesarias que contribuyan a dar una respuesta no solo en el momento en que surja una situación conflictiva específica, sino para toda la vida.

Se ha determinado que una categoría fundamental que afecta la convivencia es la forma de resolver conflictos entre los escolares. Este aspecto puede llegar a tornar de manera negativa la convivencia para el desarrollo del educando Barrio (2007). Galtung (1998) indica que la solución positiva de un conflicto es una oportunidad para mejorar y avanzar. En este contexto, Barrio (2007), indica que, desde las estructuras educativas, se debe buscar la funcionalidad de estrategias que garanticen la vida en comunidad, de manera que sea agradable y proporcione los elementos para un adecuado aprendizaje y un desarrollo integral, que conduzcan al ser a crecer intelectualmente y a fortalecer su carácter. Así las cosas, desde la escuela se deben brindar todas las herramientas para que los



estudiantes adquieran las capacidades que les permitan desenvolverse en sus entornos sociales.

Esta investigación no se limita solamente a fomentar la regulación de conflictos dentro de la Institución Educativa, sino que también busca generar procesos de transformación en las relaciones dentro del aula de clases, desde el fortalecimiento y el manejo de las emociones. Es así como se busca promover procesos formativos que permitan a los estudiantes reconocer y regular sus emociones para favorecer la resolución pacífica de conflictos.

A partir de la obra de Goleman (1996) el concepto de inteligencia emocional se popularizó definiéndolo como la forma en que una persona se relaciona con el mundo a través del dominio de sus sentimientos, usando el control de los impulsos lo que permite una adecuada adaptación e incluso al éxito en la vida social. Para la comprensión de este concepto, Goleman se basó en el trabajo sobre inteligencias múltiples de Gardner (1995), quien entre las inteligencias estudiadas definió la inteligencia interpersonal como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas, y la inteligencia intrapersonal como la capacidad para comprenderse a uno mismo, valorando los sentimientos, temores y motivaciones propios Gardner (1995). Mayer y Salovey (1997), también aportó al estudio de la inteligencia emocional, estableciendo 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 otra parte, Goleman (1996), sostiene que la inteligencia emocional “abarca cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones”. Estas competencias se relacionan directamente con la propuesta pedagógica de la investigación, ya que fortalecerlas en los estudiantes permite mejorar las formas de convivencia y disminuir los comportamientos violentos. Este enfoque sostiene que la educación socioemocional debe desarrollarse mediante procesos pedagógicos continuos que permitan a los estudiantes aprender a reconocer, expresar y manejar adecuadamente sus emociones. Lo cual ayuda directamente al fortalecimiento de la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de ambientes educativos más inclusivos y humanos.

El autoconocimiento emocional, es el primer pilar de la inteligencia emocional, como la capacidad de identificar las propias emociones, y esta habilidad es más compleja que simplemente reconocer sentimientos. El autoconocimiento está relacionado con la profunda pregunta de cómo las emociones influyen en el pensamiento y la acción. Desarrollar esta habilidad a una edad temprana otorga al ser humano una base firme para construir su inteligencia emocional a lo largo de su vida.

La autorregulación es el segundo elemento más importante de la educación emocional. “La habilidad para hacer una pausa y no actuar por el primer impulso se ha vuelto un aprendizaje crucial en nuestros días” Goleman, (2009, p. 23). Competencia primordial en el desarrollo del proyecto de intervención propuesto en esta investigación,



pues los impulsos agresivos son la principal característica de los estudiantes en esta etapa etaria.

La automotivación es el tercer componente, que también es discutido por Goleman (1996), como el poder de orientar los sentimientos hacia tareas y objetivos importantes. Educar a una persona para aprovechar la motivación interna; persistir de manera voluntaria y superar las barreras emocionales es una de las áreas más importantes de la educación emocional. La automotivación no solo ayuda a alcanzar metas personales, sino que también contribuye al bienestar general. Los estudiantes carecen de motivación y esto se convierte en un reto el poder fomentar en ellos la competencia de que puedan ser ellos capaces de encontrar esa motivación intrínseca que les permita regular sus emociones y tomar mejores decisiones desde la razón y no desde el impulso.

Como dice Goleman (1996), entender las emociones y actuar sobre ellas de manera constructiva implica el cuarto componente crítico llamado empatía. Es la capacidad que tiene una persona para entender y apreciar las emociones de otras personas. Promover la empatía es una cuestión de aprender a ponerse en el lugar del otro y reconocer sus experiencias y sentimientos. La empatía mejora las relaciones interpersonales ya que fomenta la comprensión y el apoyo.

El quinto y último elemento más importante es entender la habilidad social. Goleman (1996) deja claro que las habilidades sociales son indispensables para una vida exitosa. Esta es la capacidad de controlar los propios papeles en las cadenas sociales, hablar como se espera, gestionar disputas y trabajar como miembro del grupo. Enseñar tales



habilidades, además de mejorar la interacción social, promueve un clima emocional saludable.

Bisquerra (2009) modifica esta perspectiva al añadir la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos como componentes fundamentales de las habilidades sociales. Incorporar estas habilidades dentro de la educación emocional permite a las personas enfrentar de manera efectiva los desafíos de la interacción social. Integrar estos componentes en la educación emocional ayuda no solo en el desarrollo personal, sino también en el desarrollo de comunidades emocionalmente inteligentes. Como señala Goleman (1996), la inteligencia emocional no es simplemente un asunto individual, sino un medio para una sociedad más compasiva y fuerte.

Para comprender la incidencia de la gestión emocional en el grado séptimo, es preciso acudir a la actualización del modelo de Goleman realizada por Elena Bello. Bello (2023), enfatiza que la inteligencia emocional no es un rasgo estático, sino un conjunto de competencias que pueden y deben ser entrenadas en contextos de vulnerabilidad.

La Autorregulación como escudo, Bello (2023), sostiene que la autorregulación es la capacidad de gestionar los estados internos, impulsos y recursos. En la institución Alfonso López Pumarejo, esto se traduce en la habilidad del estudiante para pausar la respuesta violenta ante una provocación. La conciencia social, siguiendo a Goleman, Bello resalta que la gestión emocional no es egocéntrica; requiere reconocer las emociones del grupo. Esto es vital para romper la ceguera empática que suele alimentar la violencia verbal.

Oliveros (2019), realiza un aporte fundamental, al vincular la educación emocional con el bienestar estudiantil. Ella sostiene que no puede haber una resolución de conflictos efectiva si los sujetos no gozan de un mínimo de bienestar subjetivo, en el grado 703, la violencia suele ser el síntoma de un malestar acumulado. Olivero argumenta que la educación emocional dota al estudiante de herramientas para generar su propio bienestar a pesar de contextos difíciles. Esto es emancipador, el estudiante de la Institución educativa Alfonso López Pumarejo aprenderá que no es víctima de su entorno, sino que tendrá la competencia para regular su estado anímico, lo que disminuye la probabilidad de descargar su frustración contra sus pares.

Bisquerra y Oliveros (2018), aportan una base pedagógica, la educación emocional es una estrategia de prevención primaria, para la IE Alfonso López, integrar a estos autores significa reconocer que la violencia no se soluciona con más vigilancia, sino con más competencias emocionales. Pues cuando el estudiante siente que su bienestar importa y que tiene herramientas para gestionar su ira, el clima del aula cambia drásticamente de un estado de hostilidad a uno de convivencia democrática. Esto denota que la gestión emocional es una competencia clave para fortalecer mediante la intervención socioeducativa.

1.4.2. Categoría 2 - Resolución de conflictos

La resolución de conflictos constituye otra de las categorías centrales de esta investigación. Galtung (1998), reconocido como uno de los principales referentes de los estudios para la paz, aporta una visión amplia y humanista del conflicto. Plantea que el conflicto es inherente a la vida humana y no debe entenderse únicamente como algo



negativo. Por el contrario, considera que los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje, crecimiento y transformación social cuando son abordados de manera adecuada. Este autor también aporta la comprensión de los diferentes tipos de violencia: directa, estructural y cultural; permitiendo identificar que algunos comportamientos violentos dentro del aula pueden estar normalizados por el entorno social de los estudiantes. Desde este panorama, la investigación busca promover estrategias de intervención socioeducativa orientadas a transformar las relaciones entre los estudiantes mediante el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Este teórico ayuda a comprender que los conflictos escolares entre los estudiantes no deben verse únicamente como problemas de convivencia o disciplinarios, sino como oportunidades pedagógicas para fortalecer la convivencia y la cultura de paz. Su teoría permite analizar que muchas situaciones de agresión verbal, física o exclusión entre estudiantes tienen relación con factores emocionales, sociales y culturales presentes dentro y fuera del ámbito escolar.

La resolución de conflictos se vincula con la cultura de paz cuando se entiende como una oportunidad pedagógica. Guevara (2016), resalta que la resolución pacífica es la base de la estabilidad democrática; si los estudiantes del grado séptimo no aprenden a negociar sus intereses en la escuela, difícilmente lo harán en la sociedad.

Reardon (1999) enfatiza que resolver conflictos no es solo "hacer que la pelea pare", sino abordar las causas estructurales que los provocan. Esto se logra mediante una pedagogía crítica que cuestione por qué se usa la violencia física o verbal como primera opción. Al integrar la gestión emocional, la resolución de conflictos deja de ser una



respuesta reactiva y se convierte en una respuesta proactiva y reflexiva, fundamentada en la dignidad humana.

En el contexto de la Institución educativa Alfonso López Pumarejo, la aplicación de la Ley 1620 es fundamental para redefinir la categoría de Resolución de conflictos.

Tradicionalmente, el conflicto se abordaba desde el reglamento disciplinario, la ley 1620 obliga a abordarlo desde la formación ciudadana. La intervención socioeducativa en el grado 703 no busca eliminar el conflicto (lo cual es imposible), sino dotar a los estudiantes de herramientas para tramitarlo, cumpliendo con el mandato legal de priorizar el diálogo sobre la sanción.

La ley establece una ruta de atención integral con cuatro componentes: Promoción, prevención, atención y seguimiento. Es aquí donde las categorías de Gestión Emocional y Resolución de conflictos se entrelazan jurídicamente, componente de promoción: La ley exige fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas. Al integrar a Bisquerra y Oliveros (2018), se argumenta que la educación emocional es la base de dichas competencias. Sin gestión emocional (autocontrol), no hay promoción posible de la convivencia. Desde el componente de prevención: La intervención en el grado séptimo actúa como un mecanismo preventivo. Al enseñar a regular la ira (Goleman/Bello), se evita que los conflictos escalen.

La ley 1620 clasifica las situaciones que afectan la convivencia en tres tipos. Para esta investigación, el foco analítico se centra en las situaciones Tipo I, que son las más frecuentes en el grado 703 y donde la intervención tiene mayor impacto. Se definen como aquellos conflictos esporádicos (agresiones verbales, empujones, burlas) que no generan



daño al cuerpo ni a la salud, pero afectan el clima escolar Decreto 1965 (2013), en el grado 703, estas situaciones suelen ser minimizadas como “cosas de niños”. Sin embargo, bajo la óptica de Riaño (2006) y la memoria, estas microviolencias son el germen de la violencia estructural.

La ley establece que para las situaciones Tipo I, se debe reunir a las partes y buscar estrategias de reparación. Aquí entra la propuesta del proyecto, para que esa reunión sea efectiva y no una formalidad, los estudiantes deben poseer Inteligencia Emocional. Con la capacidad de empatizar Goleman (2009), la reparación exigida por la ley es fingida. La intervención socioeducativa enseña a los estudiantes a resolver las situaciones tipo I mediante la negociación de intereses Guevara (2016), evitando que escalen a situación tipo II (acoso escolar o agresión física reiterada).

Finalmente, la ley 1620 introduce el concepto de Justicia Restaurativa en el ámbito escolar. Esto significa que la resolución del conflicto debe centrarse en reparar el daño y restaurar las relaciones, en lugar de simplemente castigar al infractor. La resolución de conflictos en el marco de la ley 1620 exige que el estudiante agresor reconozca su falta y comprenda el dolor causado. Esto valida la hipótesis de este proyecto, sin una Gestión emocional sólida (conciencia de sí mismo y conciencia social según Bello (2023), el estudiante es incapaz de sentir empatía y, por ende, incapaz de ofrecer una reparación genuina. Por tanto, la intervención socioeducativa es el pre-requisito psicológico para que la ley 1620 sea aplicable y efectiva.

1.4.3. Categoría 3 - Intervención socioeducativa



La intervención socioeducativa se fundamenta en la concientización. Para Freire, el estudiante debe entender que el conflicto es producto de una realidad social. La praxis emocional se propone que los estudiantes reflexionen sobre por qué sienten ira (reflexión) y cómo esa ira puede transformarse en una petición de justicia (acción). La intervención en el grado séptimo no busca que los estudiantes se queden callados, sino que sean capaces de expresar su desacuerdo de forma asertiva. Una gestión emocional crítica permite al estudiante decir "no" a la presión de grupo que lo incita a la violencia.

Guevara (2016) refuerza esta idea al plantear que la escuela es el órgano donde se construye el tejido de la ciudadanía. Si el proceso pedagógico falla en enseñar la resolución pacífica de conflictos, está fallando en su misión democrática.

Desde la línea de paz y ciudadanía, la intervención socioeducativa no es una simple aplicación de talleres, sino la creación de un ecosistema pedagógico. Guevara (2016) sostiene que la escuela debe ser el espacio primordial para la formación ciudadana, donde la democracia no se estudia como teoría, sino que se vive como práctica cotidiana. En el grado séptimo, la intervención debe apuntar a la construcción de una "escuela de ciudadanos" donde el respeto a la norma sea fruto del convencimiento y no del temor.

Por su parte, Skliar (2017), nos invita a repensar la intervención desde la pedagogía de la alteridad. Educar es acoger la existencia del otro sin pretender "normalizarlo". En este proyecto, la intervención socioeducativa se define como un proceso de estar con los estudiantes, escuchando sus silencios y sus gritos, entendiendo que el conflicto surge muchas veces cuando se deja de mirar al otro como un semejante legítimo.



La intervención no es una clase tradicional, es una acción social intencionada.

Según Pérez (1994), la intervención debe ser participativa. En este caso, es una "intervención comunitaria de aula" que busca modificar la realidad social del curso. El Educador como Mediador, Basado en Freire (1970), el interventor no es un jefe, sino un facilitador que ayuda al estudiante a "leer su mundo" y sus emociones.

La gestión emocional en este proyecto trasciende lo psicológico para convertirse en un componente de la Cultura de Paz. Reardon (1999), pionera en la educación para la paz, afirma que el desarrollo de la conciencia emocional es fundamental para el "desarme de la mente". Reardon propone un enfoque holístico donde la autogestión de las emociones es el primer paso para rechazar la violencia como método de control. En el grado séptimo, gestionar la frustración o la ira es, en esencia, un acto de respeto a los Derechos Humanos del prójimo.

Complementando esta visión, Riaño (2006) aporta una perspectiva crítica sobre las emociones y la memoria. En contextos colombianos, las emociones de los estudiantes suelen estar atravesadas por memorias de violencia (familiar o social). La gestión emocional, esto implica reconocer la "geografía del dolor" para transformarla en "narrativas de esperanza". Intervenir en las emociones de los estudiantes del Alfonso López Pumarejo es ayudarles a procesar sus historias personales para que no se conviertan en ciclos de agresión.

El marco teórico de esta investigación propone una triada conceptual donde la intervención socioeducativa actúa como el vehículo pedagógico que facilita el encuentro con el otro Skliar (2017). Dentro de este proceso, la gestión emocional se constituye como

el eje transformador que permite al estudiante reconocer su propia subjetividad y memoria, dotándolo de las capacidades críticas necesarias para una resolución de conflictos que trascienda la violencia. Este ejercicio no es meramente escolar, sino una apuesta política por la Educación para los Derechos Humanos, donde el aula se convierte en el laboratorio de una ciudadanía democrática, empática y radicalmente comprometida con la paz.

Capítulo 2. Diseño metodológico

2.1. Enfoque metodológico

Este capítulo tiene como objetivo principal, describir de forma detallada el diseño metodológico utilizado en el desarrollo de la investigación, así como las bases teóricas y prácticas que sustentan el proceso; este capítulo expone la metodología de investigación-acción como el enfoque central de la investigación, haciendo énfasis en su pertinencia para el análisis y la mejora de las prácticas educativas. A partir de esto se mostrará la estructura del proceso que atraviesa por un espacio diagnóstico, de observación, de acción y de reflexión.

De igual manera se da a conocer el contexto institucional, las características de los participantes y los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección de estos. Para finalizar, el presente capítulo define los instrumentos de recolección de datos que son utilizados durante la investigación, exponiendo su finalidad y aplicación con el fin de garantizar su validez dentro del estudio. De esta forma este apartado permite comprender el diseño metodológico utilizado con el fin de dar respuesta al problema de investigación.

El enfoque metodológico de la investigación se fundamenta en la investigación-acción de Carr y Kemmis (1988), quienes observan los procesos de una investigación como un espacio de reflexión el cual busca entender y mejorar ciertas prácticas en la educación. El enfoque mencionado resulta altamente pertinente con el estudio, debido a que permite conocer y entender el origen y el contexto de los conflictos entre los estudiantes de una institución educativa; igualmente con este enfoque se hace posible la intervención del contexto escolar con el objetivo de disminuir los altos índices de conflictos que se encuentran actualmente a través del manejo de las emociones de los implicados. El proceso investigativo se constituye por un ciclo conformado por 4 momentos los cuales son diagnóstico-acción-observación-reflexión, no tiene una secuencia rígida, sino que avanza de diferente forma, lo que implica ajustar el proceso con una nueva y mayor comprensión; esta dinámica y continuidad del ciclo lleva a la mejora progresiva de las prácticas pedagógicas dentro de una institución educativa (Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y McTaggart, 1988).

El diagnóstico inicia la investigación, esta fase está dirigida a identificar y determinar las dificultades de convivencia escolar por falta de la gestión de emociones en el grupo de estudiantes intervenidos. Desde la postura de Carr y Kemmis, esta fase del ciclo de investigación se toma como un proceso participativo que permite analizar diferentes circunstancias del aula de clases que puedan influir en el comportamiento y la relación de los estudiantes. El primer objetivo específico de la investigación “Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades de gestión emocional y las estrategias predominantes de resolución de conflictos, en los estudiantes del curso 703 de la institución educativa



Alfonso López Pumarejo”, se encuentra directamente relacionado con la primera fase del ciclo de investigación-acción que es el diagnóstico. Con este objetivo lo que se quiere es comprender las características emocionales y de convivencia del grupo de estudiantes a intervenir, esto desde la utilización de instrumentos de recolección de datos que permitan analizar los comportamientos dentro del aula y la manera en que los estudiantes dan solución a sus conflictos interpersonales.

Seguido del diagnóstico se desarrolla la fase de acción, en la cual se debe diseñar una estrategia que permita el fortalecimiento de la convivencia dentro del aula de clases y la regulación de las emociones. Esta fase perteneciente al ciclo de investigación-acción, no se concibe como la aplicación sistemática de alguna actividad, sino que se ve como una intervención pedagógica basada en la realidad educativa (Carr y Kemmis 1988). Por su parte, el segundo objetivo específico “Diseñar un programa de intervención socioeducativa orientado al fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales que favorecen la gestión de las emociones y la resolución de conflictos en los estudiantes del curso 703”, se relaciona con la fase de acción; en esta etapa los resultados obtenidos del diagnóstico son utilizados para escoger los contenidos y actividades que conforman la intervención socioeducativa. El diseño del programa se construye con relación a las necesidades identificadas en el grupo de estudiantes, con el objetivo de fortalecer las competencias emocionales que inciden en la resolución de conflictos dentro del aula. El tercer objetivo específico “Implementar el programa de intervención socioeducativa con los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo”, se relaciona directamente



con la fase de acción debido a que esta busca la aplicación del programa en la población intervenida.

El siguiente paso del ciclo de investigación-acción es la fase de observación, la cual está directamente relacionada con los objetivos que analizan el desarrollo de las estrategias implementadas así mismo, se desarrolla de forma simultánea a la acción y permite recopilar información sobre la aplicación del programa de intervención socioeducativa y sus efectos en el comportamiento de los estudiantes. La observación permite contrastar las intenciones que tiene la investigación con la aplicación del programa de intervención diseñado, con los resultados reales obtenidos de la aplicación de este mismo Kemmis y McTaggart (1988). Esta fase del ciclo investigación-acción tiene el objetivo de recopilar información durante la ejecución del instrumento diseñado, lo que permite registrar la participación de los estudiantes de acuerdo con la experiencia personal de cada uno dentro del aula de clases.

Finalizando el proceso del ciclo investigación-acción, la fase de reflexión dirige el análisis de la información que se pudo obtener del proceso investigativo, durante esta fase se puede conocer los avances y los aprendizajes que resultan de la implementación de las estrategias que se han planteado; la reflexión dentro del proceso investigativo constituye un espacio de unión entre el proceso de investigación-acción porque permite la proyección de nuevos ciclos lo que fortalece la transformación del espacio educativo, esta fase no está limitada a describir lo diagnosticado sino que incluye identificar los cambios evidenciados y compararlos con la situación inicial Carr y Kemmis (1986). En concordancia con el proceso investigativo, la fase de reflexión está dirigida a analizar los cambios observados



en las estrategias de resolución de conflictos utilizadas por los estudiantes del curso 703, esto desde los datos obtenidos de la aplicación del programa de intervención socioeducativa diseñado. Este análisis permite determinar cómo la intervención socioeducativa influyó en la manera en cómo los estudiantes pueden gestionar sus emociones para la resolución de conflictos y conseguir un mejor clima escolar.

2.2. Contexto y participantes

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo ubicada en el corazón de la ciudad de Valledupar, la cual es un establecimiento educativo de origen oficial que brinda formación en los niveles de educación básica y media, que atiende a una población estudiantil con una diversidad social, cultural y familiar. Esta institución educativa orienta su naturaleza a la formación integral de los estudiantes destacando no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de la convivencia escolar, a través de la formación emocional y de valores. Desde el punto de vista de la educación actual, los entornos educativos se conciben como espacios sociales en donde se construyen aprendizajes académicos y socioemocionales, los cuales influyen de forma directa en las relaciones interpersonales y el clima escolar (Hernández Sampieri et al. 2018). En este sentido el contexto institucional obtiene el papel principal dentro de la investigación debido a que las dinámicas pertenecientes al aula influyen directamente en la forma en cómo los estudiantes gestionan sus emociones y afrontan los conflictos. Fortalecer las competencias socioemocionales desde las instituciones educativas es una forma utilizada para mejorar la convivencia y prevenir las situaciones de conflicto no solo como estudiantes sino como ciudadanos Bisqueria (2011); por esta razón la Institución Educativa



Alfonso López Pumarejo, se convierte en un espacio adecuado para implementar una intervención socioeducativa, que se encuentra direccionada a la transformación de comportamientos que afecten la convivencia escolar.

Por su parte el grupo participante de la investigación está conformado por los estudiantes del curso 703 de la institución antes mencionada; este personal se encuentra en un rango de edad aproximado entre los 12 y 15 años, la cual se considera una etapa caracterizada por los cambios emocionales presentados en el inicio de la adolescencia, lo que determina la forma en la que gestionan los conflictos interpersonales; la elección de este grupo se fundamenta primeramente por ser uno de los salones con mayor reporte de situaciones conflictivas en coordinación de convivencia, además de que los jóvenes de esta edad se encuentran en una etapa de desarrollo caracterizada por una mayor flexibilidad emocional, así como una gran disposición para el fortalecimiento de los aprendizajes. Durante este periodo los jóvenes, se encuentran más receptivos a procesos formativos lo que favorece la implementación de las intervenciones socioeducativas. La adolescencia temprana es una etapa clave para la intervención educativa, ya que en ella se presenta una mayor flexibilidad en los procesos emocionales y sociales, lo que facilita la formación de habilidades para la convivencia y la autorregulación Steinberg (2014).

Adicional a que los estudiantes pertenecieran al curso 703 de la institución educativa, se necesita que estos asistan regularmente a las actividades académicas y sostengan contacto e interacción en el contexto escolar donde quede evidenciada la necesidad de fortalecer competencias que aporten a la mejora de la convivencia escolar. Así



mismo, al grupo seleccionado se le aseguró la participación voluntaria en cumplimiento de los principios éticos, esto para guardar relación directa con lo planteado por los autores Creswell y Poth (2018).

2.3. Instrumentos de recolección de datos

La selección de los instrumentos de recolección de datos es una respuesta a la necesidad de entender, intervenir y analizar la gestión emocional y la resolución de conflictos en el contexto escolar. La recolección de datos en la investigación-acción debe estar finamente vinculada a la reflexión sobre la práctica, de tal manera que la información obtenida de los instrumentos contribuya a la transformación consciente y fundamentada de la acción educativa Carr y Kemmis (1988). La combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo favorece a la consolidación de la información, lo que genera validez del proceso investigativo y garantiza la coherencia entre el diagnóstico, la acción, la observación y la reflexión (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La observación no participante se utiliza como instrumento para el diagnóstico inicial, debido a que este permite al observador mantenerse al margen de la situación y reconocer las dinámicas y comportamientos de la comunidad estudiada en el aula de clases, priorizando la neutralidad y la objetividad. En el marco de la investigación-acción, este tipo de observación da la posibilidad de analizar comportamientos, interacciones y situaciones de conflicto tal como ocurre en el contexto educativo Anguera (1995). La observación no participante se llevará a cabo a través de un formato de observación, el cual ha sido diseñado para realizar registros de las formas de interacción de los estudiantes y las



estrategias que estos utilizan para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. El

formato de observación permite tener la información observada de forma sistemática.

Desde la postura de Carr y Kemmis (1988), la observación en la investigación-acción está orientada a la recolección de evidencias que dan posibilidad a la toma de decisiones para la mejora de las prácticas educativas, es por esto que resulta pertinente la aplicación de este instrumento, el cual permite identificar necesidades, formas de comportamiento y situaciones reiterativas lo que da base para el diagnóstico y la intervención socioeducativa propuesta. Como complemento al proceso del diagnóstico se utilizan encuestas dirigidas a directivos, padres de familia y estudiantes, con el fin de recopilar ideas y conocimientos diferentes sobre la gestión de las emociones y la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Dichas encuestas fueron diseñadas en formato digital, lo que facilita su aplicación y la sistematización de la información, además incluyen preguntas cerradas y abiertas que permiten identificar experiencias relacionadas con el tema evaluado.

Las encuestas son un tipo de instrumento que resulta pertinente en las investigaciones educativas, porque permiten identificar comportamientos generales y comparar la información obtenida de diferentes personas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por su parte el programa de intervención socioeducativa se conoce como un instrumento pedagógico propuesto dentro del enfoque investigación-acción; según Elliott (1991), la fase de acción en las investigaciones se implementa por medio de intervenciones que van encaminadas a transformar las prácticas educativas. En relación con lo anterior el programa de intervención socioeducativa fue diseñado a partir de los resultados obtenidos



en las encuestas de la fase diagnóstica, se creó un curso educativo el cual está organizado por módulos y actividades pedagógicas y didácticas que están dirigidas a fortalecer la gestión de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes. En el programa se abordan temas relacionados con el reconocimiento y la gestión de las emociones, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, esto dando respuesta a las necesidades presentadas por el grupo y que fueron identificadas en las encuestas diagnósticas.

Este curso se presenta en formato digital con el fin de facilitar el acceso y el seguimiento del proceso, de esta forma es posible integrar diversos recursos digitales como conceptos, actividades y juegos interactivos que favorecen la participación de los estudiantes. Finalmente, para dar cumplimiento al cuarto objetivo específico se emplea una encuesta de evaluación con la que se busca analizar la incidencia del programa de intervención socioeducativa, desde los cambios observados luego de la implementación.

Este instrumento se aplica al final del curso y permite recopilar información sobre la idea de los estudiantes acerca de los conocimientos adquiridos; la encuesta de evaluación está diseñada por preguntas abiertas y cerradas que permiten conocer las conductas personales de los participantes, además se incluyen preguntas donde se tratan temas de identificación y regulación de emociones, estrategias de resolución de conflicto y la visión sobre qué cambios han notado en su comportamiento y en la convivencia escolar desde la intervención recibida. De acuerdo con la postura de (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), las encuestas de evaluación son una herramienta fundamental ya que permiten tener



una valoración de una intervención socioeducativa, logrando así obtener una comparación entre la situación en la fase diagnóstica y los resultados posteriores a la implementación del curso diseñado. En el ciclo de la investigación-acción la encuesta inicia la fase de reflexión, con los datos obtenidos se puede analizar la efectividad de la intervención Carr y Kemmis, (1988). En este sentido la información obtenida durante la encuesta de evaluación no sirve solamente para medir resultados, sino que se convierte en un elemento indispensable para el análisis de los cambios y la transformación en el pensamiento y actitudes de los estudiantes, convirtiéndolos en los principales actores de transformación en el entorno social, escolar y familiar en el que se encuentren.

2.4. Análisis de recolección de datos

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, lo que permitió el desarrollo de la intervención socioeducativa y posterior resultado y evaluación de esta. La encuesta diagnóstica fue aplicada a 34 estudiantes del grado 703, 17 docentes, 1 directivo y 24 padres de familia/acudiente de la institución educativa Alfonso López Pumarejo, cuyo objetivo fue caracterizar las dinámicas de convivencia, manejo emocional y estrategias de resolución de conflictos. El análisis integra datos cuantitativos con una interpretación cualitativa de respuestas abiertas, proporcionando una visión general de la situación del grupo.

Se hace una caracterización demográfica obteniendo lo siguiente: la composición por sexo fue 55,88% niños y 44,12% niñas, reflejando una leve predominancia masculina. Según Quijano Briceño y Rubio Álvarez (2025) este perfil etario refleja un grupo de

estudiantes con edad superior a la esperada para el grado académico, característica frecuente en contextos de vulnerabilidad, lo cual puede estar asociado a repitencia, deserción temporal, ingreso tardío al sistema educativo o dificultades contextuales, pero que pueden convertirse en una causa de exclusión social.

Los roles predominantes en la encuesta de adultos son de 16 padres (38,10%) y 8 acudientes (19,05%), 17 docentes (40,48%), y 1 directivos (2,38%); la mayoría femenina (66,67%); se observa un porcentaje alto entre las edades 31 – 50 años, 30 participantes con un porcentaje del (71,42%), lo que evidencia madurez de los adultos acompañantes de los participantes; 4 adultos en edades entre 20 – 30 años (9,52%) y 8 adultos mayores de 50 años (19,05%).

En su mayoría, el estrato socioeconómico predominante es estrato 3 (35,71%), estrato 2 (30,95%), estrato 1 (23,81%) y solo un (4,76%) se encuentra en estrato 4. Esto permite analizar las condiciones de vulnerabilidad económica y social en las que se encuentran los estudiantes y que podrían incidir en la falta de desarrollo de habilidades socioemocionales adecuadas como la autorregulación emocional, la empatía y mecanismos de resolución de conflictos.

En cuanto a la estructura familiar se puede observar que los estudiantes provienen de diferentes configuraciones familiares: de los 34 estudiantes encuestados, 18 viven con ambos padres (52,94%), 12 viven solo con la madre (35,29%); 2 viven con el padre (5,88%) y 2 con otro familiar (5,88%); lo que indica que aproximadamente el 47% de la población proviene de estructuras familiares diferentes a la nuclear, lo que indica que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

los participantes vive en hogares con dinámicas monoparentales, lo que puede significar un factor de riesgo y de vulnerabilidad.

De acuerdo con el contexto familiar y las dinámicas de resolución de conflictos, se indagaron tres aspectos del manejo de conflictos en el contexto familiar: el 82,35% de las familias utilizan el diálogo como estrategia principal indicando la disposición a la resolución del conflicto pacíficamente, sin embargo observando el descenso al 73,53% en el criterio de “hablar sin gritos” es un indicador de que aproximadamente el 26,47%, es decir, 1 de 4 familias usa un tono elevado evidenciando deficiencia en las habilidades de comunicación asertiva. Se observa un indicador positivo del 91,18% que enseña la resolución respetuosa de conflictos, lo que indica que, aunque no siempre hay perfección en la dinámica, si existe la intención clara del modelo normativo y formativo hacia la convivencia pacífica.

La percepción de los adultos frente al papel de las familias dentro del contexto escolar presenta algunas diferencias. En la encuesta aplicada a docentes y acudientes/padres, el 64,3% de los encuestados (27 de 42) considera que los padres de familia solo algunas veces participan en la resolución de conflictos escolares, mientras que el 9,5% (4 participantes) indicó que nunca participan, y solo el 2,4% percibe que los padres se involucran en estos procesos. Aunque los estudiantes señalan que en sus hogares se promueve el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, los adultos perciben que su participación en dicha resolución es solo ocasional, lo que evidencia una posible desconexión entre las dinámicas familiares y las estrategias de convivencia escolar, se hace



necesaria la participación de los padres/acudientes en el proceso de conciliación y reparación establecidos por el manual de convivencia en la institución, fortaleciendo así los vínculos entre familia y escuela con el fin de articular las estrategias de formación socioemocional y favorecer una convivencia escolar más armónica.

Se evidencia que hay un alto reconocimiento de la importancia de la gestión emocional dentro de la convivencia escolar. El 100% de los adultos participantes en la encuesta manifiesta que la gestión emocional si influye directamente en la convivencia escolar, sin embargo, aunque se reconoce su importancia, se observan algunas falencias en las herramientas disponibles para los estudiantes. Aproximadamente el 57% de los adultos indicó que no están seguros si los estudiantes cuentan con herramientas suficientes para gestionar emociones como la ira, la tristeza o la frustración, mientras que sólo una minoría considera que sí lo poseen. Esto sugiere que, aunque hay conciencia institucional sobre la importancia del tema, se requiere fortalecer las estrategias pedagógicas.

Se percibe una diferencia entre la percepción adulta y práctica estudiantil, mientras los adultos consideran que los estudiantes presentan dificultades para gestionar emociones, los estudiantes reportan estrategias básicas de regulación emocional como respirar, alejarse o guardar silencio. Esto sugiere que existe el conocimiento, pero aún no están plenamente desarrolladas las habilidades. Esto se corrobora en la observación no participante en la cual se evidencia que los estudiantes cuando se encuentran sin el acompañamiento de un adulto presentan dificultades en la regulación de sus emociones y por ende la resolución de



conflictos no se hace de manera pacífica, sino al contrario con reacciones agresivas ya sean verbales o físicas.

En cuanto a la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales, se observa que, aunque la institución promueve ciertos espacios de gestión emocional, los resultados indican que no todos los actores perciben las estrategias claras, los conflictos siguen siendo frecuentes y la mediación entre estudiantes aún es limitada. Dentro del debido proceso los estudiantes que incurrir en faltas por inadecuada resolución de conflictos deben ser remitidos a orientación escolar, sin embargo, al ser en ocasiones situaciones menores, se deja de lado este recurso y se resuelve dentro del aula o con apoyo del coordinador de convivencia. Lo que evita que desde orientación escolar se puedan realizar actividades preventivas que apoyen los procesos. Al no citar al padre de familia o acudiente, se limita también la posibilidad de involucrar el entorno familiar en el proceso, solo se hace en casos tipo II que son las que terminan en agresiones fuertes y que no genera incapacidad.

En cuanto a la frecuencia y causa de los conflictos escolares, se observa que, de los adultos encuestados, 19 respuestas (45,24%) identifican que los conflictos entre estudiantes se presentan de manera frecuente y 7 respuestas (16,67%) se presentan muy frecuente. Es decir, que más de la mitad de los participantes perciben que los conflictos son recurrentes, el 33,33% de los participantes consideran como las causas principales, la influencia del contexto familiar, el 30,95% a las dificultades familiares, el 26,19% lo aduce a problemas de comunicación y sólo un 9,52 % a la falta de normas claras.



Se puede observar en dos preguntas realizadas a los encuestados donde hay contradicción. En la pregunta “¿Cuándo siento enojo por un conflicto, grito, insulto o golpeo algo? El 67,65% responde que No, lo que podría interpretarse como una aparente ausencia de conductas explosivas ante el enojo. Sin embargo, en la pregunta “Cuando siento enojo por un conflicto, me quedo en silencio y me aílo” el mismo porcentaje 67,65% dice que No, lo que resulta contradictorio y sugiere posibles dificultades para reconocer sus propias formas de manejar las emociones.

Finalmente, en los estudiantes del grado 703 identifican fortalezas como la confianza en las figuras de autoridad que les ayuden a resolver el conflicto, el conocimiento de técnicas de regulación fisiológica (respirar profundo), reconocimiento de la necesidad de acompañamiento pedagógico en gestión emocional y resolución de conflictos. Por otro lado, se observan vulnerabilidades críticas como reactividad agresiva, aislamiento emocional, uso de evitación como estrategia principal y conductas autolesivas que requieren intervención urgente.

De acuerdo con el diagnóstico general realizado, se plantea el desarrollo de un proyecto socioeducativo integral, enfocado en fortalecer la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos en el grado séptimo. Dentro de las actividades principales se incluyen: talleres de autorregulación emocional, formación en resolución de conflictos mediante mediación escolar, fortalecimiento de red de apoyo con figuras de autoridad y pares, buscando que se puedan generar en el futuro, espacios de diálogo e intervención familiar con capacitación a padres – estudiantes – docentes.

2.5. Plan de acción – Propuesta de intervención

2.5.1. Conectando emociones: estrategia digital para construir convivencia

La propuesta de intervención tiene como propósito principal el fortalecimiento de la Gestión Emocional y la Convivencia Escolar en los estudiantes del grado 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, a través de la implementación de un instrumento pedagógico digital, con el cual se busca promocionar y fomentar el reconocimiento y la regulación de las emociones, con el fin de lograr una disminución en los conflictos en el contexto escolar. La intervención está encaminada al fomento y desarrollo de competencias socioemocionales que les permitan a los estudiantes identificar sus emociones y las de sus compañeros, así como la influencia de estas en su comportamiento y en las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa; Con base en lo anterior se busca superar la perspectiva tradicional de las instituciones educativas las cuales están centrados en sanciones punitivas más no en el fomento de habilidades para la vida.

Con la implementación de esta herramienta digital los estudiantes pueden interactuar, buscando generar escenarios de aprendizajes atractivos y dinámicos que sean cercanos a sus intereses, favoreciendo así el aprendizaje autónomo. Adicionalmente, la propuesta de intervención socioeducativa busca influenciar en el cambio de las dinámicas interpersonales dentro del aula, promoviendo habilidades sociales como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la toma de decisiones; dichas competencias son esenciales para el fortalecimiento de la paz escolar, debido a que

contribuyen a la construcción de relaciones cimentadas en el respeto, la comprensión y la cooperación.

Como resultado, la intervención se percibe como un aporte significativo para la construcción de ambientes escolares orientados a la cultura de paz, donde las diferencias no se vean como un momento de disputa, sino como una oportunidad para aprender y crecer.

La propuesta de intervención se basa en los resultados obtenidos en el proceso de la fase diagnóstica, en la cual se aplicaron dos encuestas una a estudiantes, y otra a directivos, docentes y padres de familia de la institución, la observación no participante y el análisis del comportamiento de los estudiantes en el aula escolar, con el fin de entender la dinámica de la convivencia escolar del grado 703. El análisis de la información recolectada permitió identificar las tendencias en relación con la forma en que los estudiantes enfrentan y solucionan las diferencias. Se pudo evidenciar que los estudiantes reconocen lo importante que es resolver los conflictos de forma pacífica, sin embargo, en la práctica se observan distintas dificultades que están estrechamente relacionadas con la mala gestión de las emociones, la falta de comunicación asertiva y el desinterés en autorregular su comportamiento.

También, se identificó a través de las encuestas que los conflictos interpersonales dentro y fuera del aula de clases suelen subir de nivel con rapidez y facilidad hasta llegar a manifestaciones de agresión verbal y en algunos casos agresiones física, generando afectación en el clima escolar. Esta dificultad evidencia la limitación que existe en el colegio con relación a la implementación de estrategias pedagógicas que permitan



fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, lo cual deja en evidencia la necesidad de intervenir en este ámbito. Los estudiantes reconocen que es importante convivir bajo el respeto y la empatía, pero no siempre tienen herramientas que los guíen en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales; por esta razón se hace necesaria la realización de propuestas pedagógicas en la cual se puedan integrar procesos formativos en la parte emocional.

Por otra parte, los jóvenes expresaron la necesidad de tener espacios donde puedan expresar cómo se sienten, donde puedan ser escuchados y aprender estrategias para gestionar sus emociones de la forma más adecuada. Esto lleva a reconocer la importancia de generar espacios de aprendizajes, que favorezcan la participación, la empatía y el diálogo. Por esta razón, el uso de las herramientas pedagógicas digitales se constituye como una gran oportunidad de intervención dado al fácil acceso que tiene para los estudiantes; las herramientas digitales permiten diseñar una intervención de forma más dinámica e interactiva, lo que permite el conocimiento de habilidades socioemocionales prácticas para la vida.

La propuesta de intervención busca responder a las necesidades identificadas en la fase diagnóstica, a través del diseño e implementación de un instrumento digital el cual centra sus contenidos en la gestión emocional y la convivencia escolar. Dicha propuesta no solo está encaminada a la resolución de conflictos, sino que también quiere influir en las relaciones interpersonales dentro de la institución educativa, fomentando así una cultura de paz basada en el respeto, la empatía y el diálogo.



Diseño de la secuencia didáctica de la intervención: la propuesta de intervención se encuentra estructurada en una secuencia pedagógica y didáctica organizada en tres unidades temáticas, las cuales se desarrollan de manera progresiva abordando temas relacionadas con el reconocimiento de las emociones, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz. Cada unidad de la propuesta de intervención contiene actividades formativas que promueven la reflexión y la participación de los estudiantes en la construcción de la convivencia escolar, respondiendo así a un propósito formativo específico; la organización secuencial que tiene la propuesta le permite al estudiante la construcción paulatina de aprendizaje en la medida en que cada unidad profundiza los conocimientos y las habilidades.

La articulación entre las unidades permite establecer una relación coherente entre los contenidos, las actividades y los propósitos de la intervención, garantizando con esto que el proceso de enseñanza no se desarrolle de forma dividida, sino como un proceso que lleva continuidad y que está orientado a alcanzar la paz escolar. El uso de los recursos digitales constituye un elemento indispensable en la propuesta, debido a que esta facilita la creación de entornos de aprendizajes dinámicos e interactivos acorde con las necesidades de los estudiantes; las herramientas tecnológicas no solo favorecen la motivación de los estudiantes, sino que también abren la posibilidad al desarrollo de habilidades como la autonomía y el trabajo colaborativo.

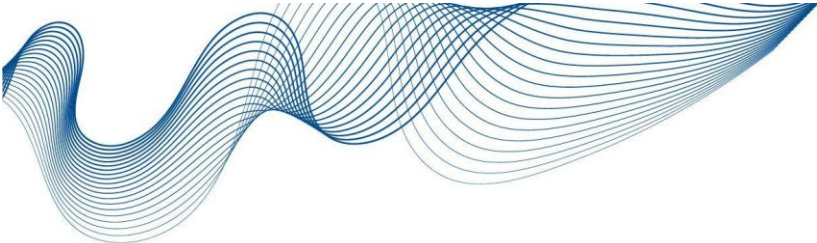


En consecuencia, el proceso didáctico propuesto promueve la adquisición de conocimientos, pero también incita a la transformación de las dinámicas encontradas en el aula de clases, orientándose al fortalecimiento de las relaciones basadas en el respeto.

Unidad	Objetivo	Desarrollo - actividades	Recursos	Evaluación
Unidad 1: conozco y gestiono mis emociones	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer, comprender y gestionar sus emociones, fortaleciendo el autoconocimiento y la autorregulación como base de la convivencia escolar.	Exploración de contenidos digitales sobre las emociones (concepto, tipos y características). Visualización de videos educativos sobre emociones. Desarrollo de actividades interactivas.	Plataforma digital. Videos Educativos. Recursos interactivos.	La evaluación del recurso interactivo se realizará mediante la puntuación del juego y la participación de los estudiantes.



Unidad 2: Comunicó con respeto y empatía	Fortalecer las habilidades de comunicación asertiva y empatía, promoviendo interacciones respetuosas y el diálogo constructivo en el contexto escolar.	Plataforma digital. Videos Educativos. Recursos interactivos	Plataforma digital. Videos Educativos. Recursos interactivos.	La evaluación del recurso interactivo se realizará mediante la puntuación del juego y la participación de los estudiantes.
Unidad 3: resuelvo conflictos de forma pacífica	Desarrollar en los estudiantes habilidades para analizar, comprender y resolver conflictos de manera pacífica mediante el uso de estrategias de mediación y el diálogo.	Exploración de contenidos sobre el conflicto, sus causas y etapas. Análisis de videos relacionados con situaciones conflictivas.	Plataforma digital. Videos Educativos. Recursos interactivos.	La evaluación del recurso interactivo se realizará mediante la puntuación del juego y la participación de los estudiantes.



		Desarroll o de actividades interactivas.		
--	--	--	--	--

Al finalizar el curso, se podrá verificar que cada estudiante tenga su respectivo puntaje en los juegos y se generará un certificado de participación y en el caso de ser necesario una retroalimentación para reforzar lo que se requiera.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1. Desarrollo del Plan de Acción

La intervención socioeducativa se llevó a cabo en tres sesiones consecutivas, los días 24, 25 y 26 de marzo de 2026, en la sala de reconocimiento facial de la institución educativa Alfonso López Pumarejo. Este es un espacio lúdico, dotado con herramientas digitales adecuadas para la aplicación del instrumento. Cada sesión inició con una bienvenida a los estudiantes, una dinámica rompe-hielo con el fin de integrarlos y disponerlos a la participación. Seguido a esto se hace una contextualización del tema y las indicaciones sobre la dinámica, se hace la presentación del video introductorio, socialización del contenido temático y al final se realizan juegos didácticos diseñados para evaluar la comprensión de los conceptos. En cada unidad se trabajó de la misma manera, con la diferencia de algunas situaciones que surgieron durante el proceso, tales como situaciones de conflicto que se tomaron para aclarar y complementar el tema.

Primera unidad: Conozco y gestiono mis emociones.

Se da la bienvenida a los estudiantes, se hace la presentación de las docentes, del programa y se realiza una actividad rompe hielo: llamada Nombres en cadena turbo en la que se realiza un círculo y cada estudiante dice su nombre, el que sigue debe decir el de su compañero y el suyo, el siguiente dice los de sus anteriores compañeros y el suyo, así hasta terminar y el último debió recordar el de todos sus compañeros. Esta dinámica resultó muy divertida, y se pudo observar que, aunque los estudiantes están en el mismo salón no conocen el nombre de todos, y a algunos los llaman con apodos, aprovechando la oportunidad se pudo hacer una reflexión invitándolos a mostrar interés por conocerse entre todos y ser más respetuosos y empáticos con sus compañeros.

En un segundo momento se muestra el video introductorio del aplicativo, y posterior socialización de la temática, orientada a cumplir con los objetivos de la unidad, en la que los chicos debían reconocer las emociones básicas y secundarias para determinar cuáles se consideran de baja intensidad, mediana intensidad y alta intensidad. Este momento fue muy participativo, pues los estudiantes tienen conocimientos previos sobre ello y esto facilitó su intervención.

En el último momento los estudiantes debían pasar al frente y realizar uno de los juegos interactivos para identificar las emociones, se diseñaron 4 juegos diferentes, pero con el mismo contenido para evitar la monotonía. Este ejercicio requirió de la motivación constante a pasar al frente, pues a pesar del carácter didáctico de los juegos algunos

estudiantes mostraron resistencia a involucrarse. Algunos por pena, temor a ser burlados por no acertar en las respuestas.

Segunda unidad: Comunico con respeto y empatía.

Se da la bienvenida a los estudiantes, en esta ocasión los estudiantes estaban más motivados e interesados en la participación de los juegos; se muestra el video introductorio de la unidad, posteriormente la socialización en la que los estudiantes estuvieron muy activos y participativos.

Finalmente, en el momento de realizar los juegos, los estudiantes fueron con mayor interés, pues se hizo una reflexión en la que se les indicó que el espacio, era un lugar seguro, donde ellos podrían expresarse sin ser juzgados ni evaluados, sino que buscaba el aprendizaje significativo.

Aunque la participación aumentó notablemente los niveles de aprobación fueron moderados. Los estudiantes se concentraron más en la dinámica lúdica que en la apropiación profunda del contenido.

Tercera unidad: Resuelvo conflictos de forma pacífica.

Se da la bienvenida a los estudiantes, quienes se acercan con alegría y mayor interés en la participación. Se muestra el video introductorio de la unidad y se hace la socialización del tema, profundizando en los mecanismos de resolución de conflictos y cómo ellos eran partícipes y los actores principales. En esta ocasión se realizaron ejercicios prácticos en los que los estudiantes podían hacer juego de roles y dramatizar cómo resolverán ellos



diferentes situaciones con los conocimientos aprendidos. Este ejercicio fue muy revelador, pues los chicos aprendieron y lograron comprender los componentes básicos para la resolución de conflictos y cómo a través de la identificación y gestión de sus emociones, podrían resolver los conflictos de forma pacífica.

Al momento de la participación en los juegos, se evidenció el alto interés de parte de ellos en acertar en todos los espacios interactivos, algunos querían realizar todas las versiones de los juegos. En esta unidad se registró la mayor participación y un alto nivel de aprobación en la evaluación. Los estudiantes demostraron una creciente conciencia sobre la relevancia no solo de la interacción en los juegos, sino del aprendizaje de los conocimientos trabajados.

A nivel general se pudo concluir que, el 75% de los estudiantes aprobó por lo menos dos de las tres unidades trabajadas, lo que evidencia el éxito de la intervención y mejoras progresivas en el proceso de aprendizaje. Esta progresión sugiere una mayor comprensión a medida que avanzaban las sesiones. No obstante, persiste la necesidad de estrategias adicionales de motivación para fomentar una mayor participación en futuros talleres, potenciando así una apropiación más profunda del conocimiento en temas de gestión emocional y resolución de conflictos. Los estudiantes requieren de un acompañamiento constante y no es suficiente con la realización del taller una sola vez, es importante seguir en el proceso de mejoramiento de la herramienta y ampliar las temáticas para darle mayor profundidad y desarrollo de habilidades de una manera más profunda y específica, que realmente se conviertan en habilidades para la vida.

3.2. Observaciones y Ajustes

Esta propuesta no nace del aislamiento académico, sino del encuentro directo con las vivencias, desafíos y el sentir cotidiano de los estudiantes del grado 703. A través de la fase diagnóstica, logramos identificar una brecha significativa, aunque los estudiantes poseen una comprensión de la importancia de la paz y el respeto, existe una fractura profunda al momento de llevar esos conceptos a la práctica cotidiana.

La dificultad principal identificada no es la falta de valores, sino la ausencia de herramientas prácticas de gestión emocional. Los conflictos en el aula escalan con una rapidez alarmante hacia la agresión verbal y física. Esta situación no debe leerse como un “problema de conducta”, sino como una manifestación de la necesidad de los jóvenes de tener espacios donde ser escuchados y aprender a nombrar lo que sienten. El rigor académico nos obliga a ver más allá del síntoma (la pelea) para entender la causa: una limitación en las estrategias pedagógicas actuales para fortalecer las competencias socioemocionales.

Se determinó que la intervención no puede ser un proceso de “corrección”, sino de prevención y promoción. Hemos ajustado el enfoque para que el estudiante no sea un receptor pasivo de normas, sino un sujeto reflexivo capaz de cuestionar su realidad y transformarla. Esto implica que el éxito de la propuesta no se mide solo en la ausencia de conflictos, sino en el fortalecimiento del tejido social escolar y la construcción de una cultura de paz cimentada en el respeto. Al introducir la Estrategia digital para construir



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

convivencia, nos enfrentamos a desafíos propios de la mediación tecnológica en contextos educativos reales.

Por otro lado, se evidenció la dificultad de acceso y la competencia digital, Si bien las herramientas digitales son atractivas y cercanas a los intereses de los estudiantes, se identificó que el uso recreativo de la tecnología no se traduce automáticamente en uso pedagógico autónomo. Algunos estudiantes presentaron resistencia inicial al pasar del juego a la reflexión interactiva.

Durante el desarrollo de la unidad 2, se observó que la empatía es un músculo que requiere ejercicio constante. Traducir la teoría de la comunicación asertiva a situaciones reales de conflictos requiere práctica y esfuerzo por querer mejorar los procesos.

En el análisis del impacto, estas dificultades pusieron en evidencia que la tecnología por sí sola no educa; es la mediación pedagógica la que otorga sentido al recurso. El ajuste necesario fue humanizar la herramienta digital, asegurando que cada video o actividad fuera un detonante para el diálogo presencial y la participación consciente en el aula.

Frente a las tensiones mencionadas, la propuesta de intervención activó una serie de ajustes estratégicos diseñados para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma coherente. Se fortaleció la articulación entre las 3 unidades temáticas para garantizar un crecimiento paulatino. Por ejemplo, en la unidad 1 (Conozco y gestiono mis emociones), se incorporaron dinámicas de autoconocimiento que sirvieron de base sólida para la resolución pacífica de conflictos en la unidad 3.

Estrategias Implementadas:

- **Círculos de Reflexión:** Tras la exploración de contenidos digitales, se implementaron espacios de diálogo para que los estudiantes pudieran expresar cómo se sienten de forma segura. Esto permitió que la plataforma no fuera un fin, sino un medio para el encuentro humano.
- **Gamificación con Sentido Ético:** Se ajustaron los recursos interactivos para que las actividades no fueran de evaluación, sino que incluyeran dilemas morales reales del contexto del grado 703, promoviendo la toma de decisiones responsables.

Estas acciones no solo superaron las barreras técnicas, sino que transformaron las dinámicas de aula, orientando el fortalecimiento de las relaciones hacia el respeto mutuo y la comprensión de las diferencias como oportunidades de crecimiento. Lejos de ser decisiones arbitrarias, estos ajustes constituyen una respuesta a las leyes vigentes, que reivindican la salud mental como un derecho fundamental y la cátedra socioemocional como una herramienta de equidad social.

Al enmarcar la propuesta en la Ley 1620 de 2013, los ajustes se validan como estrategias de “Prevención y Promoción” que evitan el escalamiento de conflictos a situaciones graves. La integración de la ley 2383 de 2024 nos permitió justificar los ajustes hacia la salud mental, exigiendo que la institución no solo se centre en lo académico, sino en el equilibrio emocional del estudiante. Finalmente, la ley 2170 congreso de Colombia 3 (2021), brindó el soporte para mantener el uso de recursos digitales innovadores, garantizando el fortalecimiento de la convivencia esté alineado con la sociedad del conocimiento.

La intervención en el grado 703 de la Institución Educativa Alfonso López

Pumarejo ha demostrado que, para reducir la fractura del tejido social escolar, es importante que las emociones dejen de ser un tema extracurricular. Los ajustes implementados han permitido pasar de un modelo de sanción a uno de transformación pedagógica, el rigor académico de esta propuesta reside en su capacidad de adaptarse a la realidad, manteniendo siempre el compromiso innegociable con la humanización de la educación y la construcción de una cultura de paz duradera.

3.3. Análisis de datos

De forma general, más allá de unos datos estadísticos, el análisis en este proyecto se concibe como un acto de acompañamiento y reflexión pedagógica profunda. Siguiendo la ruta de Carr y Kemmis (1988), buscamos que los datos dejen de ser fríos indicadores para convertirse en voces que narran la realidad del grado 703. La meta principal de la intervención es dotar de un significado humano a cada experiencia vivida en el Alfonso López Pumarejo, transformando la información en un motor de cambio social. La información se recolectó a través de diarios de campo, encuestas y talleres socioeducativos, la cual se organizó en categorías que surgen de la realidad vivida por los jóvenes. Este método busca comprender los significados que los estudiantes otorgan a sus propias emociones y conflictos.

Se ha seleccionado el análisis de contenido cualitativo debido a su capacidad para interpretar las subjetividades y los cambios de actitud que no siempre son visibles en una estadística. El proceso se desarrolla de manera sucesiva, respetando los momentos de

diagnóstico, acción, observación y reflexión. Se observa que el 33% de los conflictos en 703 tienen su origen en dinámicas del contexto familiar, por ejemplo, ¿cómo un estudiante que vive bajo estrés en casa por falta de recursos tiende a reaccionar con gritos ante un roce accidental en el aula? replicando el modelo de comunicación de su entorno.

3.1.1. Categoría 1: Gestión Emocional – El despertar de la Autoconciencia.

Esta categoría es el eje principal de la intervención, pues reconoce que la convivencia escolar empieza por el equilibrio interno del individuo. Del silencio al reconocimiento, inicialmente, los datos revelaron que los estudiantes asocian el conflicto con una incapacidad de nombrar lo que sienten. El análisis se centra en cómo la intervención facilitó el paso de una reacción impulsiva a una identificación clara de la emoción.

A través de las actividades de autoconocimiento, se analiza cómo los estudiantes del grado 703 comenzaron a utilizar términos de gestión emocional para describir sus estados anímicos, lo cual es fundamental en la etapa de la adolescencia temprana. Esta categoría se aleja de la visión del control disciplinario para entender la emoción como un eje de garantía de derechos. El diagnóstico reveló que el 100% de los adultos reconoce que la gestión emocional influye en la convivencia, pero el 57% no está seguro de si los estudiantes tienen las herramientas para lograrlo.

En la categoría de gestión emocional, surgieron las siguientes subcategorías:

- **Inteligencia Emocional:** Se observa un alto reconocimiento teórico del valor de la empatía, pero una desconexión en la práctica. Los estudiantes del grado 703 enfrentan

una invisibilidad de la empatía, que alimenta la violencia verbal, la cual se busca reducir mediante el modelo de Daniel Goleman y Elena Bello.

- **Autocontrol Emocional:** El análisis detectó contradicciones críticas, aunque el 67% niega gritar o golpear ante el enojo, ese mismo porcentaje niega quedarse en silencio. Esto sugiere una dificultad para reconocer las propias reacciones explosivas, evidenciando que el autocontrol no es aún una habilidad consolidada, sino una necesidad de intervención urgente.
- **Habilidades Socioemocionales:** se observó en gran parte de la población estudiantil, la falta de desarrollo de estas habilidades, las cuales pueden ser causadas por entornos familiares disfuncionales, vulnerabilidad social y económica, y la falta de educación emocional en el currículo académico. Por lo que esta intervención busca que los estudiantes dejen de ser un receptor pasivo y desarrollen competencias, que actúen como un escudo protector, ante las provocaciones del entorno.

3.1.2. Categoría 2: Resolución de conflictos

En esta categoría, el análisis se enfoca en la transformación de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. El diagnóstico inicial mostró una tendencia a resolver diferencias mediante la agresión verbal o física. El análisis cualitativo examinó cómo el uso de la comunicación asertiva y la empatía empezó a frenar el escalamiento de estos conflictos.

Por otro lado, el conflicto, también deja un aprendizaje, pues se analizó el cambio de paradigma donde la diferencia ya no se ve como una disputa, sino como una oportunidad para el crecimiento personal y grupal del curso.

En la construcción de acuerdos, los datos obtenidos de la observación no participante, permitió registrar cómo los estudiantes incorporan herramientas de mediación y diálogo en sus interacciones cotidianas, fortaleciendo el tejido social escolar. El conflicto en el curso 703 y en la Institución educativa, se observa desde el enfoque de una oportunidad pedagógica, debido a que el diagnóstico mostró que más del 50% de los adultos percibe conflictos frecuentes, asociados principalmente a la comunicación y al contexto familiar.

Aquí las subcategorías que surgieron fueron las siguientes:

- **Conflicto:** Predominan las situaciones Tipo I (agresiones verbales, burlas y empujones). El análisis indica que estas violencias, son a menudo minimizadas, pero si no se intervienen, se convierten en la raíz de la violencia estructural.
- **Mediación escolar:** Aunque el Manual de convivencia contempla la figura del mediador, el análisis reveló que ha estado en el papel por años. Se identificó la necesidad de activarla para que los estudiantes sean promotores de paz entre sus pares, utilizando el diálogo como herramienta de liberación.
- **Mecanismos de resolución de conflictos:** El 82% de las familias dice usar el diálogo, pero el 26% admite que no pueden hablar sin gritos. Esto demuestra que los métodos de resolución en el aula deben compensar las deficiencias de comunicación asertiva que los estudiantes traen de sus hogares.

3.1.3. Categoría 3: Intervención Socioeducativa

Bajo la metodología de investigación-acción (IA), la intervención se hace más sensible al involucrar a los estudiantes del grado 703 como protagonistas de su propio cambio.

Las subcategorías que surgieron fueron las siguientes:

- **Diseño pedagógico de la intervención:** Se estructuró en una secuencia didáctica de tres unidades (conocimiento, comunicación, resolución), se llevó a cabo teniendo en cuenta el contexto, alejándose del aspecto sancionador para centrarse en lo preventivo, integrando leyes recientes como la ley 2503 (2025) sobre educación emocional.
- **Metodología:** Utilizando un enfoque digital e innovador (Conectando emociones) amparado en la Ley 2170 de 2021. El análisis de datos justifica el uso de plataformas interactivas para hacer el aprendizaje atractivo y cercano a los intereses de los estudiantes entre los 12 y 14 años.
- **Relación pedagógica y vínculo afectivo:** El análisis resalta que el docente no actúa como una figura de autoridad represiva, sino como un facilitador que genera vínculo de confianza y acogida, validando el dolor emocional que los estudiantes traen de sus contextos.

Por otro lado, se analizó el impacto del recurso digital “Conectando emociones” como puente que une la teoría con la práctica de los estudiantes. Se evaluó como el entorno digital, al ser cercano a los intereses de los estudiantes, favorece un aprendizaje autónomo y dinámico.



Además, también se tuvo en cuenta cómo la intervención responde a las exigencias de las leyes 1620, 2383, 2503 y 2491, validando la educación emocional como un mandato legal y un derecho a la salud mental.

El análisis cierra con una síntesis reflexiva que une todos los hallazgos para responder al problema de investigación, se concluye que la metodología de investigación-acción permitió no sólo diagnosticar, sino influir positivamente en la manera en que los estudiantes gestionan sus emociones para conseguir un mejor clima escolar.

Finalmente, se destaca que el mayor logro fue la transformación de las prácticas de convivencia, pasando de una práctica sancionatoria a una basada en el respeto y el diálogo. Por último, se reafirma que fortalecer las competencias socioemocionales es la vía más efectiva para prevenir la violencia y formar ciudadanos capaces de convivir en armonía en el contexto de Valledupar y de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

Como conclusión, la verdadera incidencia del proyecto en la institución educativa Alfonso López Pumarejo, radica en haber convertido el aula en un escenario donde el estudiante deja de reproducir dinámicas de agresión para asumirse como un sujeto empático y transformador.

- **Triangulación de Perspectivas:** Se contrastan las voces de los estudiantes con las percepciones de padres y docentes recogidas en las encuestas, garantizando una visión integral de nuestro tema de investigación. La triangulación fortalece la validez del estudio al cruzar diferentes fuentes de información para evitar predisposiciones. En esta investigación se emplea una validación de fuentes y técnicas:

1. **Voz de los estudiantes:** Datos de encuestas y participación en talleres digitales.



2. **Percepción de Adultos:** Encuestas a docentes y padres/acudientes sobre la frecuencia de los conflictos.
3. **Observación directa:** Registros en diarios de campo sobre el comportamiento real en el aula sin supervisión del docente. Esta observación y cruce de información permitió identificar, por ejemplo, que mientras los docentes ven la falta de normas, los estudiantes viven vacíos afectivos, lo permitió una intervención más empática y ajustada a la realidad del grado 703.

Capítulo 4.

4.1 Resultados

En el presente apartado se exponen los hallazgos encontrados durante el proceso investigativo el cual fue desarrollado con los estudiantes del curso 703 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, partiendo de la aplicación de los instrumentos diagnósticos y de evaluación que fueron dirigidos a estudiantes, docentes, directivos y acudientes; los resultados obtenidos permitieron revelar no sólo las dinámicas sobre los comportamientos presentados dentro del aula, sino también las diferentes tensiones sociales, emocionales y familiares por las que atraviesan los estudiantes lo cual configura las formas en que estos se relacionan. La información analizada se construyó desde las encuestas diagnósticas y de evaluación las cuales fueron aplicadas durante las distintas fases de la investigación, así como también de las observaciones realizadas durante el desarrollo de la intervención socioeducativa. Es así como los hallazgos permitieron no solo identificar las problemáticas presentadas en relación a la gestión emocional y resolución de



conflictos, sino también comprender cómo ciertas conductas de violencia han sido normalizadas dentro de las relaciones cotidianas de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la fase diagnóstica quedó evidenciado que dentro del curso 703 permanecían múltiples dificultades relacionadas con la convivencia escolar, específicamente con aspectos asociados a la gestión emocional, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Las agresiones verbales, los gritos, las burlas y las respuestas de forma impulsiva hacían presencia de forma recurrente en las relaciones cotidianas del grupo, por lo que terminaban configurándose como formas de relación habitual. Los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica aplicada a los estudiantes permitieron identificar que gran parte del grupo reconocía la presencia frecuente de conflictos dentro del salón de clases, especialmente los que se relacionan con discusiones, insultos, desacuerdos y reacciones impulsivas frente al enojo o la frustración (Anexo 3). Aunque varios estudiantes afirmaron conocer algunas estrategias básicas para gestionar sus emociones, cómo respirar de forma profunda, guardar silencio o alejarse por un momento de la situación conflictiva, las observaciones realizadas durante distintos momentos dejaron en evidencia una brecha bastante amplia entre lo manifestado y las prácticas reales de interacción. En distintos momentos de la fase diagnóstica se logró identificar que muchos estudiantes reaccionaban desde la impulsividad cuando debían enfrentarse a una situación de conflicto o desacuerdo; En ausencia de la mediación de los docentes, prevalecían las respuestas relacionadas con enfrentamientos verbales y en algunos casos conductas de agresión física lo que dificulta más la situación. Este escenario permitió reconocer que las competencias emocionales dentro del grupo 703 no estaban suficientemente consolidadas y

que gran parte de los estudiantes no contaban con las herramientas necesarias para gestionar emociones como, la ira, la frustración y el resentimiento.

Uno de los hallazgos más significativos de la fase diagnóstica fue la contradicción existente entre la percepción que algunos estudiantes tenían sobre sí mismos y las dinámicas observadas en el contexto escolar. Mientras varios participantes manifestaban saber controlar sus emociones o resolver los conflictos a través del diálogo, de forma simultánea reconocían que respondían mediante gritos, aislamiento, enojo o agresividad verbal (Anexo 3). Esta situación evidenció no solo dificultades relacionadas con la regulación emocional, sino también limitaciones en el reconocimiento de sus propias emociones y comportamientos; además, el diagnóstico permitió evidenciar durante el proceso, que muchas de las conductas agresivas dentro del aula no podían entenderse únicamente como problemas individuales o personales, sino como expresiones que estaban directamente relacionadas e influenciadas por contextos familiares y sociales diversos. En las respuestas de las encuestas de varios estudiantes aparecieron referencias a discusiones frecuentes dentro del hogar, dinámicas de comunicación intervenidas por gritos, dificultad para dialogar y formas de resolución de conflictos centrados en el castigo o la recriminación. En relación con el contexto familiar, se logró identificar que una parte del grupo de estudiantes hace parte de estructuras familiares distintas a la nuclear tradicional, predominando los hogares monoparentales y hogares de estudiantes que conviven con otros familiares distintos a sus padres. Aunque muchos acudientes manifestaron promover el respeto y el diálogo dentro del hogar, las respuestas obtenidas también permitieron identificar tensiones relacionadas con la ausencia de la comunicación asertiva, las



dificultades para acompañar emocionalmente a los estudiantes y la limitada participación familiar en los procesos escolares (Anexo 3).

Las encuestas dirigidas a directivos, docentes y acudientes permitieron ampliar la comprensión de la problemática anteriormente ya identificada desde un punto de vista más institucional; más del 50% de los adultos que contestaron la encuesta, coincidieron en que los conflictos dentro del claustro educativo se presentaban de forma frecuente y responden a problemas asociados con su entorno social y familiar, además de las dificultades emociones que se presentaban en los estudiantes (Anexo 4). Así mismo, el 100% de los adultos encuestados, reconoció que la gestión de las emociones influye de forma directa en la convivencia escolar; sin embargo, un 21% de los adultos considera que los estudiantes no cuentan con suficientes herramientas para expresar de forma adecuada sus emociones o resolver los conflictos de manera pacífica. Dicho hallazgo permitió fortalecer los procesos pedagógicos para que estos estuvieran orientados no solo al cumplimiento de las normas institucionales, sino también al desarrollo de las habilidades sociales que permitan transformar las dinámicas dentro del aula.

Por otra parte, en esta fase también se pudo identificar que existe una limitada articulación entre las estrategias institucionales de convivencia y las realidades emocionales de los estudiantes; aunque la institución cuenta con un manual de convivencia, distintas rutas de atención y mecanismos disciplinarios, en la práctica muchas situaciones de conflictos eran abordadas desde las medidas correctivas inmediatas, priorizando el control de la conducta sobre la comprensión de las causas sociales y emocionales que daban origen al

conflicto. Esta situación dejó en evidencia una tensión entre el discurso institucional relacionado con la convivencia escolar y las prácticas cotidianas que se ven desarrolladas en el contexto educativo; queda al descubierto que si bien la institución educativa promueve el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, las dinámicas reales de convivencia se ven intervenidas por prácticas autoritarias, respuestas sancionatorias y dificultades para abordar integralmente las necesidades emocionales de los estudiantes.

Por otro lado, durante el proceso de la intervención socioeducativa se observaron transformaciones en la participación, disposición y en la forma en la que los estudiantes interactúan frente a las actividades dirigidas al reconocimiento emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, estos cambios no fueron evidenciados de forma inmediata, sino que estuvieron interrumpidos por resistencias, tensiones y contradicciones lo que dejó en evidencia la complejidad de los procesos de transformación socioemocional en el contexto escolar. En las primeras sesiones un grupo de varios estudiantes mostraron cierta dificultad para expresar sus emociones, compartir experiencias personales o participar de forma activa en actividades que estaban relacionadas con el reconocimiento de los sentimientos; además, se evidenció resistencia frente a los ejercicios que pedían reflexionar sobre las experiencias familiares, conflictos personales o situaciones de violencias vividas dentro y fuera de la institución educativa. En algunos casos, el silencio, las respuestas evasivas o las actitudes de burla actuaban como un mecanismo de protección frente a temas que generaban incomodidad o vulnerabilidad. Sin embargo, a medida que avanzaba el proceso de intervención, se generaron espacios de mayor confianza y apertura dentro del grupo, varios estudiantes empezaron a compartir sus experiencias



relacionadas con discusiones familiares, sentimientos de tristeza, frustración, enojo y situaciones de violencia verbal. Estas narrativas permitieron comprender que muchas de las conductas agresivas que eran observadas dentro del aula se encontraban directamente relacionadas con experiencias emocionales y sociales que los estudiantes enfrentan fuera del espacio escolar.

Es así, como la intervención permitió reconocer que el contexto educativo no constituye un escenario aislado de las problemáticas sociales, sino un espacio donde se encuentran distintas experiencias de exclusión, violencia simbólica, tensiones familiares y carencias afectivas que terminan manifestándose en formas de convivencia escolar. Las conductas impulsivas, los conflictos reiterativos y las dificultades para la comunicación no surgían de decisiones individuales o aisladas, sino de procesos sociales y emocionales más amplios que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes.

Dentro de las actividades implementadas, también se pudo evidenciar una respuesta positiva hacia aquellas estrategias pedagógicas centradas en el diálogo horizontal, la escucha activa, el trabajo colaborativo y las dinámicas reflexivas. Los estudiantes mostraron una mayor disposición cuando las actividades permitían relacionar los contenidos trabajados con experiencias reales de su contexto escolar y familiar, esto permitió reconocer que los procesos pedagógicos adquieren mayor significado cuando los estudiantes logran vincularlos con sus propias vivencias y realidades sociales. Así mismo, durante las diferentes sesiones comenzaron a evidenciarse pequeños cambios en las formas de interacción dentro del grupo. Algunos estudiantes cuestionaron conductas agresivas que



anteriormente eran consideradas normales, de esta forma reconocían que muchas discusiones surgían por la dificultad para expresar emociones, interpretar adecuadamente las acciones de los demás o manejar situaciones de frustración.

Otro aspecto relevante fue la aparición de prácticas espontáneas de mediación entre algunos estudiantes, en diferentes momentos se observó que ciertos participantes intervienen como mediadores para evitar discusiones, promover acuerdos o generar espacios de diálogo entre compañeros. Aunque estas acciones no se presentaron de forma constante y generalizada, sí representan avances importantes en la construcción de relaciones más empáticas en el aula. Sin embargo, también evidenció que algunos estudiantes seguían teniendo conductas impulsivas, especialmente en situaciones que involucraban burlas, desacuerdos o provocaciones por parte de otros compañeros, esto permitió reconocer que la transformación de las dinámicas de convivencia no dependen exclusivamente de intervenciones pedagógicas puntuales, sino de procesos continuos de acompañamiento emocional y reflexión crítica que involucra tanto a la escuela como a la familia y al contexto social de los estudiantes.

4.2. Análisis e interpretación

Los hallazgos encontrados en el proceso de investigación permitieron comprender que las problemáticas de convivencia identificadas en el curso 703 no pueden interpretarse como dificultades disciplinarias aisladas, por el contrario, estos comportamientos evidenciaron la presencia de múltiples factores que influyen en la forma en cómo se relacionan los estudiantes. En este sentido, la investigación permitió comprender que la



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

convivencia escolar constituye una compleja realidad, la cual está influenciada no sólo por normas institucionales, sino por experiencias personales que definen las formas de sentir y actuar de los estudiantes. Uno de los aspectos más relevantes fue la normalización de ciertas prácticas de violencia verbal, las cuales aparecían frecuentemente como mecanismos habituales para resolver desacuerdos o expresar inconformidades; lo preocupante de esta situación no radica solamente en la existencias de estas conductas, sino en la manera en que muchas de ellas han dejado de percibirse como conductas indebidas, siendo asumidas por muchos estudiantes como formas normales de comunicación, convivencia y resolución de conflictos.

Esta situación permite establecer un diálogo crítico con los planteamientos de Freire (1970), el cual sostiene que los sujetos construyen sus formas de actuar y comprender el mundo a partir de las realidades sociales y culturales que los atraviesan. Desde esta perspectiva, se puede entender que muchos estudiantes han crecido en contextos donde determinadas expresiones de violencia se encuentran naturalizadas dentro de la cotidianidad, situación que termina reflejándose en espacios escolares y comunitarios.

En este mismo sentido, Riaño (2006) plantea que las experiencias de violencia presente dentro de los contextos sociales, configuran memorias, emociones y prácticas relacionales que posteriormente son reproducidas dentro de distintos escenarios de convivencia; los hallazgos obtenidos permitieron evidenciar esta situación planteada, debido a que varios estudiantes en las encuestas diagnósticas manifestaron vivir en entornos en entornos familiares atravesados por discusiones constantes, gritos o dificultades para

gestionar emociones de forma asertiva, esto permitió confirmar que los contextos sociales y familiares condicionan las formas en que los estudiantes aprenden a resolver conflictos y expresar sus emociones; a partir de lo anterior, la investigación permitió analizar la manera en que tradicionalmente se abordan los conflictos escolares dentro de las instituciones educativa. Durante la fase diagnóstica se evidenció que un gran número de situaciones conflictivas eran atendidas desde medidas correctivas o sancionatorias, priorizando el control disciplinario sobre la comprensión de las causas emocionales y sociales que originaron el conflicto. Aunque la institución educativa cuenta con rutas de atención y mecanismos establecidos dentro del manual de convivencia, la investigación permitió reconocer que estas estrategias eran insuficientes cuando no van acompañadas de procesos pedagógicos que estén orientados al fortalecimiento de habilidades emocionales, comunicativas y reflexivas.

Desde una mirada crítica, esta situación deja en evidencia una tensión significativa entre el discurso institucional relacionado con la convivencia escolar y las prácticas reales desarrolladas dentro del contexto educativo. Mientras los lineamientos de la institución promueven el diálogo, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, en la práctica del diario vivir predominan respuestas centradas en el llamado de atención, la sanción o el control inmediato de la conducta. Esta práctica de control disciplinario limita las posibilidades de comprender el conflicto como una oportunidad pedagógica y reduce la convivencia escolar a un asunto normativo, dejando en segundo plano las realidades emocionales y sociales de los estudiantes. Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Galtung (1998), quien propone comprender el conflicto no únicamente como una



situación negativa que debe eliminarse, sino como una posibilidad de transformación social y construcción de paz; por esta razón, los espacios educativos no deberían limitarse a sancionar conductas conflictivas, sino a generar espacios pedagógicos que le permitan a los estudiantes comprender las causas del conflicto y promover formas alternativas de relación basadas en la empatía, la escucha y la construcción colectiva de acuerdos.

En relación con la gestión emocional, la investigación dejó en evidencia que varios estudiantes presentaban dificultades para identificar sus emociones y comprender la forma en que estas influyen en sus comportamientos y relaciones interpersonales. Aunque algunos estudiantes afirman saber controlar el enojo o resolver conflictos dialogando, las observaciones realizadas durante el proceso permitieron identificar contradicciones entre aquello que los estudiantes expresaban y sus prácticas reales de convivencia; esta situación evidencia que el reconocimiento emocional no depende únicamente del conocimiento conceptual sobre las emociones, sino también de procesos de formación que permitan desarrollar habilidades de autorregulación, empatía y reflexión crítica frente a los propios acciones. En este punto cobran relevancia los aporte Goleman (1995) y Bisquerra (2009), quienes sostienen que las competencias emocionales no son capacidades innatas ni automáticas sino habilidades que pueden fortalecerse mediante experiencias educativas intencionadas. Desde esta perspectiva, la educación emocional adquiere un papel fundamental dentro de la institución educativa, no solo como estrategia para disminuir los conflictos, sino como una apuesta formativa orientada a la educación de sujetos capaces de reconocer sus emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones más humanas y respetuosas.



Los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta pedagógica permitieron evidenciar transformaciones importantes en algunos estudiantes, especialmente en aspectos relacionados con la escucha, el diálogo y reflexión antes de reaccionar de forma impulsiva. Las actividades desarrolladas durante la implementación dieron paso a la posibilidad de que varios estudiantes comenzaran a cuestionar las prácticas agresivas que anteriormente consideraban normales dentro de sus formas de interacción cotidiana. Este aspecto resulta tener gran significado, debido a que evidencia que los procesos educativos pueden generar transformaciones cuando los estudiantes encuentran espacios seguros para expresar sus emociones, compartir experiencias y sentirse escuchados sin temor a la burla o a la descalificación. Sin embargo, la investigación también permitió reconocer que los cambios observados no ocurrieron de forma inmediata, algunos estudiantes continuaron presentando dificultades para gestionar sus emociones o resolver conflictos de forma pacífica, esto ocurría especialmente en los estudiantes que manifestaban vivir en situaciones familiares complejas o cerca de experiencias frecuentes de violencia. Esto también permitió comprender que las escuelas, aunque constituyen un escenario importante de transformación social, no pueden separarse de las realidades estructurales que atraviesan la vida de los estudiantes.

Desde este enfoque, cobra importancia el planteamiento de Jares (2004), quien afirma que la educación para la paz no puede verse reducida a actividades aisladas o discursos institucionales fuera de contexto, sino que debe construirse desde prácticas pedagógicas permanentes orientadas a cuestionar las estructuras sociales y culturales que reproducen la violencia, la exclusión y la desigualdad. A partir de esta perspectiva, la

investigación permitió comprender que fortalecer la convivencia escolar implica ir más allá de la regulación de conductas y avanzar hacia procesos educativos capaces de transformar las formas de relación construidas dentro del claustro educativo.

Otro hallazgo significativo identificado durante el proceso fue el fortalecimiento progresivo de prácticas relacionadas a la empatía y la escucha entre algunos estudiantes. Un gran número de respuestas obtenidas en la fase de evaluación dejaron evidencia que algunos participantes comenzaron un proceso de reconocer la importancia de “pensar antes de actuar”, “escuchar antes de reaccionar” y “dialogar antes de pelear”; aunque estos avances fueron parciales y continúan requiriendo un acompañamiento, se considera importante dentro de la construcción de relaciones más conscientes y reflexivas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, estos hallazgos permitieron comprender que las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la construcción de formas de convivencia social. Tal como lo plantea Freire (1970), la educación no constituye un proceso neutral, debido a que toda práctica implica una determinada manera de comprender el mundo y relacionarse con los otros. En consecuencia, promover espacios de educación emocional y cultura de paz dentro de la escuela implica también cuestionar prácticas autoritarias, relaciones violentas y procesos de exclusión que históricamente han sido legitimadas dentro de los contextos educativos y sociales.

Finalmente, la investigación permitió reconocer que la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos no deben asumirse como contenidos complementarios o secundarios dentro de los currículos escolares, sino como elementos fundamentales para la

formación integral de los estudiantes. Los hallazgos evidenciaron que cuando la institución educativa genera espacios de diálogo, escucha, reconocimiento emocional y reflexión colectiva, es posible favorecer transformaciones significativas en las formas de convivencia. No obstante, también quedó en evidencia con la investigación que dichas transformaciones requieren continuidad pedagógica, compromiso institucional y acompañamiento familiar permanente, debido a que las problemáticas emocionales y sociales que atraviesan a los estudiantes superan las posibilidades de intervención de acciones aisladas o temporales.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Síntesis de hallazgos

A partir del análisis realizado se pudo evidenciar que los estudiantes reconocen las emociones y formas adecuadas de resolver conflictos, pero en la práctica se observan reacciones agresivas, en especial cuando no hay presencia de un adulto. Esto permite reflexionar sobre lo siguiente:

Saber y hacer son dos cosas distintas, pues, los estudiantes conocen herramientas de regulación emocional como respirar profundo, guardar silencio o alejarse, pero aún así, no logran aplicarlas adecuadamente en situaciones reales de conflicto. Esto no significa que sepan gestionar las emociones, demuestra que la educación emocional no puede quedarse solo en teoría. Esto se observa en ausencia de un adulto, pues, se hacen evidentes sus reacciones agresivas tanto verbales como físicas por la falta de gestión emocional, baja

autorregulación y estrategias institucionales insuficientes, pues los conflictos se miden de acuerdo a la consecuencia que trae la falta, la cual es tipificada como tipo I, II o III y simplemente se aplica una sanción pedagógica, sin ahondar en el conflicto y las verdaderas razones que lo generan.

Al presentarse los conflictos de manera tan frecuente, estos son normalizados lo que hace que simplemente sean categorizadas situaciones como burlas, empujones o insultos como cosas de niños, minimizando y permitiendo que se naturalice la violencia cotidiana dentro del entorno escolar.

La influencia directa del contexto familiar en la convivencia escolar, la mayoría de los adultos encuestados manifestaron que situaciones como las dificultades familiares, falta de comunicación y estructuras familiares diversas, se convierten en factores de riesgo y vulnerabilidad emocional y social. Esto permite comprender que no solo la escuela enfrenta el conflicto, sino que este también refleja dinámicas sociales y familiares externas. Aunque muchas familias afirman promover el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, también se evidencia el uso de gritos y falta de comunicación asertiva, revelando una contradicción muy importante entre el discurso formativo y las prácticas reales de convivencia.

En la investigación se encontró que las estrategias institucionales son insuficientes o poco articuladas encontrándose que no todos perciben claras las estrategias de gestión emocional, pues muchos de los conflictos se resuelven en coordinación y orientación escolar tiene poca participación, la figura de mediadores escolares representado en el

manual de convivencia y el PEI de la institución no se implementa, convirtiéndose este en un hallazgo institucional muy fuerte ya que muestra la gran brecha que existe entre lo que está escrito y lo que ocurre en la práctica.

Finalmente, la implementación del proyecto socioeducativo mostró un potencial transformador, pues los objetivos planteados fueron demostrados con el fortalecimiento de competencias socioemocionales, mejorando la empatía, favoreciendo el diálogo, logrando desnaturalizar la violencia y convirtiendo el conflicto en una oportunidad pedagógica, concluyendo que la educación socioemocional puede transformar el aula en un espacio de paz, reflexión y autonomía.

La convivencia escolar no se transforma castigando el conflicto, sino enseñando a comprender la emoción que lo origina. Cuando la escuela enseña a gestionar las emociones, el conflicto deja de ser violencia y se convierte en una oportunidad de transformación.

Estos hallazgos permitieron el desarrollo del proyecto socioeducativo como la mejor herramienta para fortalecer las habilidades socioemocionales que posteriormente les permitirían a los estudiantes aplicar las herramientas de resolución de conflictos y realmente transformar sus vidas y sus entornos.

5.2. Aprendizajes significativos

La investigación permitió comprender que los estudiantes pueden identificar emociones y conocer formas adecuadas de resolución de conflictos, pero eso no es garantía de que pudieran aplicarlos a la realidad. El verdadero aprendizaje se dio cuando a través de



espacios constantes de reflexión, acompañamiento y práctica emocional se logró desarrollar habilidades socioemocionales y fortalecer competencias que ayudaron a los estudiantes a resolver de manera pacífica los conflictos. El conflicto se puede convertir en una oportunidad pedagógica, lo que permitió reconocer que el conflicto no debe verse como un problema disciplinario, sino como la posibilidad de enseñar empatía, diálogo, escucha y autorregulación emocional.

Se logró comprender cómo el contexto familiar y social influye profundamente en la convivencia escolar, muchas conductas agresivas no nacen en el entorno escolar, sino que reflejan experiencias emocionales, dinámicas familiares y contextos sociales en los que viven diariamente los estudiantes y que se ven evidenciados en la escuela.

Las sanciones por sí solas no transforman la convivencia, pues éstas no generan cambios profundos si no van acompañados de procesos formativos y socioemocionales. Durante la intervención se observó que los estudiantes participan más activamente cuando se sienten escuchados, cuando se les permite expresar sus emociones, compartir experiencias y reflexionar sobre sus propias acciones sin ser juzgados. Todo este proceso permitió reafirmar que la institución educativa no solo forma académicamente, sino que debe también convertirse en un escenario de construcción de paz, ciudadanía y bienestar emocional. Cuando los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales, tienen menos reacciones impulsivas, comprenden mejor al compañero y encuentran alternativas pacíficas para resolver los conflictos.

La transformación de la convivencia escolar comienza cuando los estudiantes aprenden a comprender sus emociones antes de reaccionar desde la agresión. Educar emocionalmente no significa evitar conflictos, sino enseñar a enfrentarlos desde la empatía, el diálogo y la reflexión.

La construcción de una cultura de paz en el escenario escolar no puede limitarse a la reforma de manuales de convivencia o a la implementación de medidas correctivas; requiere fundamentalmente de una transformación en la subjetividad de los actores educativos. Profundizando en lo anterior, educar la emoción es, en última instancia, un acto de defensa de los Derechos Humanos y una apuesta por una ciudadanía democrática y resiliente.

5.3. Propuestas de mejora

Teniendo en cuenta que la convivencia escolar constituye un proceso formativo y no solo normativo, se hace necesario plantear propuestas de mejora, las cuales van dirigidas a consolidar y fortalecer estrategias pedagógicas preventivas y formativas que se consoliden en ambientes más empáticos, participativos y emocionalmente seguros.

Dentro del proceso de investigación se pudo evidenciar la efectividad del proyecto socioeducativo y que los estudiantes aprendieron a gestionar sus emociones y resolver de manera pacífica los conflictos, sin embargo, surge la necesidad de implementar un programa de educación emocional permanente.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

90

Reactivar la figura de mediadores escolares establecida en el PEI institucional. Que ésta sea una herramienta valiosa que ayude a transformar las dinámicas en las aulas escolares. Que los mediadores sean capacitados no solo en las técnicas de resolución de conflictos, sino también en habilidades socioemocionales y que los conflictos puedan resolverse desde el diálogo entre pares antes de llegar a la agresión.

Fortalecer la articulación entre familia y escuela. Se evidenció la influencia del contexto familiar en las dinámicas de convivencia escolar, por lo tanto, se hace necesario desarrollar talleres y encuentros formativos dirigidos especialmente a los padres y acudientes sobre manejo emocional, comunicación asertiva, acompañamiento adolescente, resolución de conflictos y convivencia.

Más allá de actuar cuando sucede el conflicto es indispensable crear rutas preventivas generando espacios de diálogo y reflexión, espacios preventivos donde se haga acompañamiento emocional, lo que permitiría intervenir oportunamente, antes de que las situaciones escalen.

Fortalecer la remisión temprana a orientación escolar, permitiendo una vinculación más activa para realizar seguimiento emocional, prevención de acumulación de conflictos y acompañamiento a aquellos estudiantes que más lo necesiten.

La capacitación a docentes y directivos en cuanto a gestión emocional y convivencia, brindando formación en educación emocional, mediación escolar, justicia



restaurativa, manejo pacífico del conflicto. Esto permitirá que los docentes se conviertan en actores principales en la construcción del clima escolar.

El manual de convivencia es la herramienta principal para la transformación de ambientes escolares, por lo tanto, es importante que este no sea visto únicamente como mecanismo sancionatorio sino como una herramienta formativa, que genere espacios de formación y estrategias que apliquen justicia restaurativa. Esto permitirá cerrar la brecha entre la norma escrita y la realidad escolar.

La convivencia escolar mejora cuando la institución deja de concentrarse únicamente en corregir conductas y emprende un proceso de formación emocional en sus estudiantes, logrando así, transformar la manera en la que se relacionan consigo mismos y con los demás y convirtiendo la escuela en espacios seguros de conciliación y paz.

5.4. Líneas Futuras de Investigación

Al finalizar esta investigación pueden surgir nuevas preguntas o posibles temas derivados de ella:

- Analizar el impacto a mediano y largo plazo de programas socioemocionales en estudiantes de primaria o secundaria. Con el fin de observar si los cambios evidenciados persisten con el paso del tiempo.
- ¿Cómo la dinámica y contexto familiar influye en la regulación emocional, conductas agresivas y resolución de conflictos, en la convivencia escolar?



- Explorar la efectividad de los mediadores escolares como estrategias preventivas y restaurativa para disminuir conflictos en las aulas
- ¿Cómo influye la capacitación docente en competencias socioemocionales en el clima escolar, la convivencia y el manejo de conflictos en el aula?
- ¿Cómo los enfoques de justicia restaurativa pueden reemplazar modelos sancionatorios tradicionales en instituciones educativas?

Referencias bibliográficas.

Alcalá, P. R. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido*. Universidad de Antioquia.

Alcaldía de Valledupar. (2023). *Informe de gestión y balance de resultados 2020–2023*. Alcaldía de Valledupar.

[http://www.semvalledupar.gov.co/files/2023/Informe de Gestion y Balance de Resultados SEM 2020-2023.pdf](http://www.semvalledupar.gov.co/files/2023/Informe_de_Gestion_y_Balance_de_ResuItados_SEM_2020-2023.pdf).

Anguera, M. T. (1995). Recogida de datos cualitativos. *MT Anguera, J. Arnau, M. Ato, MR Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. Métodos de investigación en psicología* (pp. 523–547).

Barrio Maestre, J. M. (2007). *Dimensiones del crecimiento humano*. Educación y Educadores, 10(1), 117–134.

Bello, Elena (2023). *Inteligencia emocional de Daniel Goleman: Qué es, y cómo desarrollarla*. IEBS Business School.

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona: Octaedro.



- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 100 - 105.
- Briceño, L. N. Q., & Álvarez, A. R. (2025). *La Complejidad del Concepto de Extraedad en Educación: Revisión Sistemática, Causas y Políticas de Inclusión*. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 2131–2150. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.392>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1620 de 2013, 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*. Diario Oficial 48.733. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (17.^a ed.). Siglo XXI Editores. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf)
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. Bilbao, Spain: Bakeas.



Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.

Goleman, D., Raga, D. G., & Mora, F. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Guevara Niebla, G. (2016). *La educación y la formación ciudadana*. Fondo de Cultura Económica.

Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. (2022). *Proyecto Educativo Institucional — PEI*. Valledupar, Colombia.

Iturbide, J. A., & Maya, B.M. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Grupo Planeta (GBS)

Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31), 1-16.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Plan Nacional de Convivencia Escolar 2023–2026*. Ministerio de Educación Nacional.



Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar – SIUCE. Informe nacional 2023*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/404764:Sistema-de-Informacion-Unificado-de-Convivencia-Escolar-SIUCE>

Molina L. y Nova A. (2022). *La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar* <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3878>.

Ojeda, U. D. C. G. (2024). *La Gestión de la Convivencia Escolar desde el Liderazgo de los Estudiantes en las Instituciones Educativas del Municipio Valledupar*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 8020-8042.

Oliveros V. B. (2019), *la inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra*. Revista de Investigación, 42(93), Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*.

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. Departamento Administrativo de la Función Pública

Reardon, B. (1999). *La educación para una cultura de paz*. UNESCO.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias* (Noveduc-Graó)(Spanish Edition): 018. Editorial Graó.

Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Úcar X. (2022) *Metodología de la intervención socioeducativa*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8269812>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona..

ANEXOS

1. [1. Anexo - Formato Matriz de Articulación.xlsx](#)
2. [2. Anexo - MATRIZ DE CONSISTENCIA Y ANTECEDENTES.xlsx](#)
3. [3. Anexo - ANALISIS DE DATOS DE ENCUESTA DIAGNOSTICA - ESTUDIANTES.xlsx](#)
4. [4. Anexo - ANALISIS DE DATOS DE ENCUESTA DIAGNOSTICA - ADULTOS.xlsx](#)
5. [5. Anexo- ANALISIS DE RESULTADOS.docx](#)
6. [6. Anexo - Grafica resultados.xlsx](#)
7. [7. ANALISIS DE DATOS DE ENCUESTA EVALUACION ADULTOS.xlsx](#)
8. [8. ANALISIS DE DATOS DE ENCUESTA EVALUACION JOVENES.xlsx](#)
9. Proyecto de intervención socioeducativa: “Conectando emociones: estrategia digital para construir convivencia”. <https://emociones-y-conflictos.my.canva.site/>