



**El lugar de las emociones en las situaciones de conflicto escolar en una institución educativa del departamento de Antioquia**

Edison Ramírez Yepes

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesora

María Alexandra Rendón Uribe, Doctor (PhD) en Ciencias Pedagógicas

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Estudios en Infancia  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2025

|                            |                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cita</b>                | (Ramírez Yepes, 2025)                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Referencia</b>          | Ramírez Yepes, E. (2025). <i>El lugar de las emociones en las situaciones de conflicto escolar en una institución educativa del departamento de Antioquia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| <b>Estilo APA 7 (2020)</b> |                                                                                                                                                                                                                                  |



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte VI.



**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A todos los estudiantes y compañeros Docentes quienes a diario hacemos frente a la conflictividad en la escuela, con la esperanza de que contribuya a una mejor comprensión, manejo y entendimiento de las emociones en nuestras escuelas.

### **Agradecimientos**

A mi compañera de vida, por acompañarme en este viaje,  
A mis hijas por ser mi inspiración,  
A mi familia por la espera y acompañamiento,  
A mis estudiantes por ser mis maestros,  
A mis compañeros Docentes por estar caminando en este desafío,  
A la Facultad de Educación y todos sus maestros por abrir las puertas,  
A mi tutora por su sabiduría y paciencia,  
A la Divinidad, por el reto, la oportunidad y fortaleza para hacer el viaje,  
Y a todo lo que hizo posible este recorrido.

## Tabla de contenido

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen.....                                                                            | 13 |
| Abstract .....                                                                          | 14 |
| Introducción .....                                                                      | 15 |
| 1. Planteamiento del problema.....                                                      | 16 |
| Antecedentes .....                                                                      | 22 |
| Emociones en la escuela: educación emocional .....                                      | 29 |
| Conflicto .....                                                                         | 31 |
| Convivencia escolar .....                                                               | 34 |
| Violencia escolar.....                                                                  | 36 |
| Emociones y conflicto .....                                                             | 37 |
| Antecedentes normativos .....                                                           | 39 |
| 2. Objetivos.....                                                                       | 46 |
| Objetivo general.....                                                                   | 46 |
| Objetivos específicos .....                                                             | 46 |
| 3. Marco teórico .....                                                                  | 47 |
| Emociones .....                                                                         | 47 |
| Perspectivas fisiológicas y de sensación .....                                          | 48 |
| Perspectivas evolutivas.....                                                            | 48 |
| Perspectivas cognitivas.....                                                            | 48 |
| Perspectivas de construcción social .....                                               | 49 |
| Emociones, sentimientos, estados emocionales, experiencias emocionales y actitudes..... | 52 |
| Clasificación de las Emociones .....                                                    | 56 |
| Emociones positivas, negativas y ambiguas .....                                         | 57 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Emociones primarias o básicas, discretas y secundarias, complejas o sociales | 58 |
| Conflicto escolar                                                            | 62 |
| Emociones y conflicto                                                        | 66 |
| 4. Metodología                                                               | 67 |
| Enfoque de investigación                                                     | 67 |
| Delimitación espacial y temporal del objeto de estudio                       | 73 |
| Población y participantes                                                    | 73 |
| Técnicas de Investigación e instrumentos de recolección de datos             | 75 |
| Observación participante                                                     | 76 |
| Cuestionarios y Encuestas con preguntas cerradas y abiertas                  | 77 |
| Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales                        | 79 |
| Trabajo de campo y análisis de la información                                | 80 |
| Etapas de investigación:                                                     |    |
| Etapas de observación con descripciones de la realidad institucional         | 80 |
| Primera etapa: Recolección de información primaria                           | 80 |
| Tercera etapa: Relación y Análisis de información primaria y secundaria      | 81 |
| Consideraciones éticas                                                       | 83 |
| 5. Resultados                                                                | 85 |
| 5.1. Conflictos en la escuela                                                | 85 |
| 5.1.1. Tipos de conflictos entre estudiantes                                 | 85 |
| Acoso o bullying                                                             | 90 |
| Maltrato físico                                                              | 92 |
| Maltrato verbal                                                              | 95 |
| 5.1.2. Conflictos con docentes: sus causas o detonantes                      | 97 |
| Asuntos académicos                                                           | 97 |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Problemas de comunicación.....                                                                                                    | 99  |
| Favoritismo .....                                                                                                                 | 102 |
| Diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes.....                                                                      | 103 |
| Problemas personales .....                                                                                                        | 106 |
| Intransigencia normativa .....                                                                                                    | 108 |
| Autoritarismo .....                                                                                                               | 109 |
| Humillación .....                                                                                                                 | 112 |
| 5.1.3 Consecuencias de los conflictos.....                                                                                        | 114 |
| 5.1.4 Formas de resolución de conflictos.....                                                                                     | 120 |
| <i>Mediación de conflictos</i> .....                                                                                              | 120 |
| <i>El diálogo como forma de resolución de conflictos</i> .....                                                                    | 125 |
| <i>Ignorar el conflicto</i> .....                                                                                                 | 131 |
| 5.2 Emociones suscitadas en los conflictos escolares.....                                                                         | 132 |
| 5.2.1. Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes en los conflictos<br>escolares .....                                   | 133 |
| Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes durante situaciones de<br>conflicto escolar en general .....                  | 133 |
| Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes durante situaciones de<br>conflicto escolar entre docentes y estudiantes..... | 141 |
| 5.2.2. Emociones percibidas en los docentes por parte de los estudiantes durante<br>situaciones de conflicto escolar .....        | 149 |
| 5.2.3. Actitudes identificadas por los estudiantes en las relaciones con los docentes<br>.....                                    | 151 |
| Reacciones automáticas explosivas de los docentes – comunicación hiriente ..                                                      | 151 |
| Represión emocional de los docentes .....                                                                                         | 154 |
| Estrés y frustración emocional del docente .....                                                                                  | 155 |

|                                                                                                                                                                      |                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 5.2.4. Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de docentes y directivos docentes .....                                                            | 158                                  |
| Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de directivos docentes.....                                                                               | 158                                  |
| Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de los docentes ...                                                                                       | 161                                  |
| 5.3. El lugar que los docentes dan a las emociones de los estudiantes en las situaciones de conflicto escolar.....                                                   | 164                                  |
| 5.3.1. Perspectiva de los estudiantes respecto al lugar que los docentes le dan a las emociones durante las situaciones de conflicto .....                           | 165                                  |
| Invalidación emocional .....                                                                                                                                         | 167                                  |
| Rechazo – indiferencia .....                                                                                                                                         | 167                                  |
| Confrontación-Juicio .....                                                                                                                                           | 175                                  |
| 5.3.2. Acompañamiento y apoyo emocional recibido por los estudiantes durante situaciones de conflicto en la escuela.....                                             | 178                                  |
| Apoyo de los docentes .....                                                                                                                                          | 178                                  |
| Apoyo de los compañeros.....                                                                                                                                         | 186                                  |
| 5.3.3. Perspectiva de los docentes y directivos docentes en cuanto a la consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto ..... | 188                                  |
| Reconocimiento y comprensión emocional.....                                                                                                                          | 188                                  |
| Reconocimiento emocional pasivo .....                                                                                                                                | 191                                  |
| Confrontación de las emociones.....                                                                                                                                  | 192                                  |
| 7. Discusión .....                                                                                                                                                   | 194                                  |
| 8. Conclusiones .....                                                                                                                                                | 219                                  |
| 9 Recomendaciones .....                                                                                                                                              | 226                                  |
| Referencias.....                                                                                                                                                     | 230                                  |
| Anexos.....                                                                                                                                                          | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |



### **Lista de tablas**

|                |                                                                         |    |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 1</b> | Investigaciones revisadas para la elaboración de los antecedentes ..... | 22 |
| <b>Tabla 2</b> | Clasificación psicopedagógica de las emociones .....                    | 60 |
| <b>Tabla 3</b> | Matriz empleada para la triangulación de datos .....                    | 82 |

### Lista de figuras

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> Distribución de estudios revisados de acuerdo con el país de publicación ....                                                                       | 28  |
| <b>Figura 2</b> Modelo de emoción .....                                                                                                                             | 55  |
| <b>Figura 3</b> Muestra de estudiantes Grados 8 y 11 .....                                                                                                          | 74  |
| <b>Figura 4</b> Comparación entre resultados de frecuencia de conflicto del Cuestionario (izquierda) y experimentación de conflicto de la encuesta (derecha) .....  | 86  |
| <b>Figura 5</b> Frecuencia de diferentes tipos de conflicto observados o vivenciados por estudiantes de Grados 8 (izquierda) y 11 (derecho).....                    | 87  |
| <b>Figura 6</b> Comparación de la Frecuencia por tipos de conflicto en Grados 8 y 11 entre Cuestionario 1 (izquierda) y Encuesta (derecha).....                     | 88  |
| <b>Figura 7</b> Frecuencia de conflictos experimentados en la escuela de acuerdo con la encuesta.....                                                               | 89  |
| <b>Figura 8</b> Estrategias para la resolución de conflictos por parte de estudiantes .....                                                                         | 120 |
| <b>Figura 9</b> Frecuencia de las emociones sentidas durante conflictos escolares en el Grado 8 – Cuestionario 1.....                                               | 133 |
| <b>Figura 10</b> <i>Frecuencia de las emociones sentidas durante conflictos escolares en el Grado 11 – Cuestionario 1</i> .....                                     | 134 |
| <b>Figura 11</b> Frecuencia de las emociones presentes en las situaciones de conflicto escolar en el Grado 8 – Cuestionario 2 .....                                 | 135 |
| <b>Figura 12</b> Frecuencia de las emociones presentes en las situaciones de conflicto escolar en el Grado 11 – Cuestionario 2 .....                                | 135 |
| <b>Figura 13</b> Emociones sentidas por los estudiantes en situaciones de conflicto escolar - Encuesta.....                                                         | 136 |
| <b>Figura 14</b> Emociones percibidas en los estudiantes durante las situaciones de conflicto docentes-estudiantes .....                                            | 141 |
| <b>Figura 15</b> Emociones percibidas en los docentes durante las situaciones de conflicto docentes-estudiantes .....                                               | 149 |
| <b>Figura 16</b> Consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto escolar de acuerdo con la encuesta (pregunta cerrada) ..... | 165 |

**Figura 17** Consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto escolar de acuerdo con la encuesta (pregunta abierta)..... 166

**Figura 18** Esquema sobre tipos de conflicto, causas, consecuencias y formas de resolución ..... 194

**Figura 19** Esquema sobre emociones en las situaciones de conflicto ..... 195

**Figura 20** Esquema sobre el lugar que los docentes dan a las emociones y su acompañamiento en las situaciones de conflicto desde la perspectiva de docentes y estudiantes ..... 196

## Resumen

La pregunta principal que guía la investigación es: ¿qué lugar se les otorga a las emociones propias y del otro por parte de quienes participan en los conflictos (participación directa o indirecta) en una Institución Educativa del Oriente Antioqueño?

Para responderla se aborda la investigación desde un enfoque de estudio de caso, aprovechando la inmersión del investigador en la cotidianidad del espacio estudiado, en tanto docente de la Institución Educativa objeto de estudio; la investigación incluye la aplicación de entrevistas grupales con estudiantes y entrevistas individuales con docentes y directivos docentes, complementados con cuestionarios y encuestas aplicados a los estudiantes, permitiendo un acercamiento y comprensión inicial de: tipos de conflictos más frecuentes, emociones implicadas en los mismos y consideración de éstas por parte de los docentes.

El conflicto entre estudiantes y docentes destaca como el más relevante en la institución educativa estudiada, cuyas causas en general están atravesadas por relaciones asimétricas de poder, en el marco de las cuales emergen en los estudiantes emociones de rabia-enojo, impotencia-frustración, miedo, entre otras, a las cuales no se da lugar al no ser reconocidas ni validadas por los docentes, detonando sentimientos de injusticia y resentimiento que generan un clima de tensión y afectan la convivencia escolar; además, las emociones de estos últimos en general tampoco tienen un lugar, porque ni siquiera son identificadas y reconocidas por ellos mismos. Todo lo anterior dificulta la comprensión de la importancia de las emociones en la generación e intensificación de conflictos escolares y permite identificar algunas pistas sobre estrategias de resolución de conflictos que incorporen el campo emocional inmerso en los mismos.

*Palabras clave:* emociones, conflictos escolares, convivencia, validación emocional, resolución de conflictos.

### **Abstract**

The main question guiding the research is: what place is given to one's own and other's emotions by those who participate in conflicts (direct or indirect participation) in an Educational Institution in Eastern Antioquia? To answer this question, the research is approached from an case study approach, taking advantage of the researcher's immersion in the daily life of the studied space, as a teacher of the Educational Institution under study; the research includes the application of group interviews with students and individual interviews with teachers and teachers' directors, complemented with questionnaires and surveys applied to students, allowing an initial approach and understanding of: most frequent types of conflicts, emotions involved in them and consideration of these by teachers.

The conflict between students and teachers stands out as the most relevant in the educational institution studied, whose causes are generally traversed by asymmetrical power relations, in the framework of which emotions of anger-rage, impotence-frustration, fear, among others, emerge in students, which are not recognized or validated by teachers, triggering feelings of injustice and resentment that generate a climate of tension and affect school coexistence; In addition, the emotions of the latter in general do not have a place either, because they are not even identified and recognized by themselves. All of the above makes it difficult to understand the importance of emotions in the generation and intensification of school conflicts and allows us to identify some clues about conflict resolution strategies that incorporate the emotional field immersed in them.

*Keywords:* emotions, school conflicts, coexistence, emotional validation, conflict resolution.

## **Introducción**

Mediante la presente investigación se intenta generar una comprensión acerca del reconocimiento, manejo y atención que docentes y estudiantes de una Institución Educativa de la subregión Oriente de Antioquia, dan a las emociones presentes en las interacciones que se generan en situaciones de conflicto escolar

En el primer capítulo se hace una exploración de investigaciones antecedentes en torno a conflicto escolar, convivencia escolar, emociones en la escuela y la relación entre emociones y conflictos en la escuela, seguida de un segundo capítulo que, en concreto, plantea los objetivos de la presente investigación. En el tercer capítulo se aborda el marco teórico relativo a las categorías principales: conflicto escolar, emociones y la relación entre estos; en el cuarto capítulo se presenta una descripción de la Metodología llevada a cabo para el desarrollo de la investigación y algunas reflexiones surgidas de la misma. Finalmente, en el quinto capítulo se plantean los resultados y la discusión de los mismos, con apoyo de algunos de los planteamientos teóricos presentados en el capítulo 3 y mostrando algunos contrastes o coincidencias con investigaciones antecedentes mencionadas en el capítulo 1.

En suma, con esta investigación se espera aportar puntos de equilibrio y de validez emocional, desde donde a las emociones sentidas en las situaciones de conflicto escolar tengan un lugar y por tanto sean atendidas o al menos reconocidas y validadas, de manera que puedan considerarse en los procesos de solución de conflictos escolares y se aporte con ello al bienestar y mejoramiento de la convivencia en la Institución Educativa.

## **1. Planteamiento del problema**

Las emociones son inherentes a la condición humana, nos acompañan desde que nacemos y a lo largo de nuestra vida, siendo fundamentales en los procesos de interacción que entablamos con otros seres humanos y con el mundo en general y jugando un papel clave en la generación de vínculos, establecimiento de límites, toma de decisiones, etc.

Éstas han sido estudiadas desde diversas disciplinas y se las ha entendido desde diferentes perspectivas, pasando por su comprensión como un fenómeno netamente biológico (perspectivas fisiológicas y evolutivas), un fenómeno principalmente racional (perspectiva cognitiva) y como una construcción social, en la que, entre otros, se entiende que las emociones surgen a través de las relaciones sociales (Hernández, 2009). Esta última perspectiva se ha seguido desarrollando de la mano del “giro afectivo”, reconociendo los rasgos fisiológicos, evolutivos y cognitivos de las emociones, pero considerando que ninguna de estas puede explicarlas por separado y la forma más integral de comprenderlas es como construcciones sociales que surgen a partir de la relación entre lo subjetivo y lo social y responden diferencialmente a los contextos históricos y culturales (Kaplan & Aizencang, 2022).

Durante mucho tiempo las emociones se consideraron irrelevantes y accesorias, lo que implicaba que debían ignorarse, e incluso reprimirse (Herrera & Buitrago, 2019). Desde el contexto escolar la tendencia fue la misma, es decir, se creía que había que excluirlas porque la escuela estaba encargada del pensamiento y el aprendizaje. “Se pensaba que las emociones no tenían nada que ver con los procesos cognitivos..., motivo por el cual era impertinente permitir su presencia en las aulas” (Herrera & Buitrago, 2019), p.10).

Sin embargo, principalmente desde la década de 1990 con la aparición de los conceptos de “inteligencia emocional” (Salovey & Mayer, 1990), el best seller “La inteligencia emocional” (Goleman, 1995), las cuales se basan en las inteligencias personales (inter e intra) de (Gardner, 1983), empezó a considerarse la importancia presente y futura de las emociones en la vida y formación de los individuos. En el marco de las propuestas anteriormente mencionadas, se habla de la existencia de un grupo de competencias emocionales muy importantes para la vida y que pueden ser aprendidas (Pérez & Filella, 2019); el desarrollo de estas competencias son el asunto clave en términos educativos, dado que éstas hacen énfasis en la interacción persona-ambiente y por tanto dan más importancia al aprendizaje y al desarrollo, teniendo aplicaciones educativas inmediatas y siendo por tanto el centro de interés de la educación emocional (Bisquerra & Pérez, Las competencias emocionales, 2007).

Con todo este desarrollo conceptual comenzó a introducirse poco a poco el tema de las emociones –enmarcadas básicamente en las propuestas de educación emocional y competencias emocionales- en las discusiones de las políticas educativas y empezaron a desarrollarse diversos abordajes e investigaciones que han planteado cómo la incorporación de la educación emocional en las escuelas tiene consecuencias positivas en términos del rendimiento académico<sup>1</sup> ( (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003); (Herrera & Buitrago, 2019); (Bisquerra, Rafael; García, Esther, 2018); (Alfonso, 2020)).

Paralelamente se han desarrollado investigaciones que estudian la incidencia de la educación emocional y las competencias emocionales en el mejoramiento de la convivencia escolar y, en mejores resultados en términos del afrontamiento de conflictos escolares y disminución de situaciones de violencia escolar, muchas de éstas en el contexto analítico de la educación para la paz<sup>2</sup>, concentrándose principalmente en las relaciones entre estudiantes ( (Rendón Uribe, Hernández Álvarez, & Monterrosa Chávez, 2015); (Espinosa, 2014); (Camacho, Ordoñez, Roncancio, & Vaca, 2017); (Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018); (Kaplan & Szapu, 2020); (Barrios, 2021); (Rodríguez, 2015); (Santana & Triana, 2017)). Este interés es compartido desde el marco legal colombiano, en concordancia con la necesidad de la construcción de una sociedad democrática, que busca en todos sus niveles educativos la prevención y mitigación de la violencia escolar; es por ello que desde la Ley 1620 de 2013 se promueve dentro de las competencias básicas ciudadanas, al “...conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.” (Artículo 2, Ley 1620 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013)). Además, es fundamental mencionar la Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia, el cual evidencia la importancia

---

<sup>1</sup> Como se expondrá y analizará en el capítulo de antecedentes, en lo relativo a la educación emocional fueron revisadas 5 investigaciones, de las cuales 3 son de carácter internacional y 2 de carácter nacional.

<sup>2</sup> Concretamente se identificó a nivel nacional la existencia del programa “Aulas en Paz”, desarrollado por un grupo de profesionales multidisciplinarios inspirados en la labor del Profesor Enrique Chaux, de la Universidad de los Andes. Este programa está orientado a la construcción de paz mediante la prevención de la violencia en instituciones educativas y por extensión, en la sociedad, involucrando a los diversos miembros de las comunidades educativas (estudiantes, familias y docentes) en el conocimiento, desarrollo y fomento de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas para el manejo pacífico de conflictos. “Aulas en paz” incluye tres programas: 1. Aulas en Paz, Aulitas en Paz y Respira Colombia, y su trabajo incorpora: 1. Diseño e implementación de programas escolares para la paz, 2. Formación de educadores y 3. Desarrollo y participación en proyectos innovadores y con incidencia en políticas públicas relativas a la creación de entornos seguros.

que ha venido dándose desde algunos sectores políticos del país a la incidencia de la educación emocional en la convivencia escolar.

Es preciso mencionar que, considerando las indagaciones teóricas e investigativas sobre emociones, en la presente investigación éstas se comprenden de forma integral, considerándolas como construcciones sociales, pero reconociendo también su carácter fisiológico y cognitivo. Se retoma la propuesta de Kaplan & Aizencang (2022) sobre el carácter relacional de las emociones entre lo síquico y lo social –es decir, la comprensión de que las emociones se están configurando permanentemente a partir de la relación entre el componente subjetivo o interior y el componente social o exterior- y su condición de estar situadas tanto histórica como culturalmente (espacialmente) –entendiendo que los diferentes contextos sociales, culturales e históricos, inciden en la construcción, expresión y transformación de las emociones y los sentimientos-.

Si bien, como se ha mencionado hasta acá las emociones y su gestión son un asunto clave en el contexto escolar en general tanto en términos cognitivos como de convivencia escolar, es innegable la relevancia que éstas tienen específicamente en las situaciones de conflicto en la escuela. Los conflictos se entienden como situaciones “naturales” que hacen parte de la vida humana y los procesos de interacción social, siendo causados por incompatibilidad en términos de valores, necesidades e intereses de las partes involucradas (Galtung, 2003). Así, considerando que en la escuela convergen multiplicidad de seres (o sujetos) con diversidad de experiencias, creencias y contextos familiares, socioeconómicos, culturales, etc., y agrupados en diferentes roles –básicamente estudiantes, docentes y directivos docentes-, es común el surgimiento permanente de conflictos cuyo origen y afrontamiento están atravesados por diferentes emociones que afloran en los implicados y que es necesario gestionar (identificar, nombrar, validar), en aras de evitar que el conflicto deje fuertes marcas psicológicas y/o escale a situaciones de violencia. En la escuela los conflictos pueden darse básicamente entre estudiantes, estudiantes y profesores, estudiantes y directivos docentes, profesores y directivos docentes y entre profesores.

Las causas de los conflictos pueden entenderse desde la relación entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas que hacia éste se orientan, y los procesos micropolíticos que ocurren al interior de cada institución educativa (Jares, 1992, citado por (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016)). Siguiendo a Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2016), una causa de conflictos escolares que se considera relevante corresponde a prácticas cotidianas que permanentemente generan confrontaciones en torno al poder, tanto de forma visible como no visible; este tipo de causa se ve reflejada en la relación entre docentes y estudiantes, en las que

las diferencias generacionales y los roles de estos actores se traducen en posiciones de poder de los primeros sobre los segundos y por tanto tienden a generar continuos conflictos. Estas prácticas denotan lo que algunos actores han denominado adultocentrismo, entendido este como: "...un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre la adultez/adulto-a y la juventud/joven..."<sup>3</sup> (Abaunza, 2021) p.1.

Autores como Parra-Sandoval (1993) citado por (Forero-Londoño, 2011), (González & Daniela Rojas, 2004), (Forero-Londoño, 2011), (Melo, Montaña, Mora, & Pavas, 2009) y (Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018) han considerado en sus investigaciones los conflictos intergeneracionales que se presentan en las escuelas, en general planteando que la imposición unilateral de un modelo de comportamiento, conocimientos, patrones morales, etc., basados en una serie de concepciones y prácticas por parte de los docentes, sin considerar la multiplicidad de voces de los estudiantes, desencadena conflictos permanentes que pueden escalar a situaciones de violencia escolar.

Este tipo de conflictos escolares de tipo intergeneracional son el foco de interés en la presente investigación, dado que se observan recurrentemente en una Institución Educativa del Oriente Antioqueño, donde cotidianamente se presentan una gran cantidad de interacciones sociales inevitablemente generadoras de conflictos entre estudiantes y docentes, que devienen en asuntos de necesario tratamiento por parte de docentes y de directivos docentes, quienes tienen la función de garantes en cuanto al cuidado de los estudiantes y son los llamados a ser referentes de gestión emocional, para abordar de manera empática y asertiva la resolución de dichos conflictos.

Al respecto nacen inquietudes frente a las actitudes ejercidas por varios de los docentes en los procesos de interacción y conflictos surgidos con los estudiantes diariamente en la Institución Educativa en cuestión. En el proceso de surgimiento de este tipo de conflictos y durante su afrontamiento emergen tanto en estudiantes como en docentes emociones de las que nada o poco se dice, desconociendo los estados emocionales que atraviesan cuerpo y mente y que pueden dejar marcas invisibles y dolorosas.

Específicamente los estudiantes son entendidos en esta investigación como participantes que requieren un adecuado acompañamiento en su proceso educativo, no obstante, se identifica

---

<sup>3</sup> "La adultez es impuesta como referencia universal, el adulto está constituido en un paradigma social y cultural, en el punto de referencia que determina el camino que los y las jóvenes deben transitar y como lo deben hacer. (Abaunza y Solórzano: 1992, p. 5). La noción de adultez está fundada en la idea de que la mayoría (mayoría de edad) conlleva privilegios y poderes, en el marco de las relaciones sociales que se sostienen sobre la construcción de las minoridades (minoría de edad). (Vásquez: 2013; Duarte; 2015)." (Abaunza, 2021, p.1).

que en muchas ocasiones, en el marco de los conflictos con los docentes, sus emociones son negadas, invisibilizadas, juzgadas y/o criticadas, desconociéndose de ese modo la importancia de identificarlas, nombrarlas y validarlas, dejando por fuera la reflexión en torno a lo adecuado o inadecuado de los comportamientos ejercidos bajo estas emociones.

Desde las soluciones inmediatas hasta las soluciones mediadas por los contenidos en el prospecto escolar (manual de convivencia), se expresan fórmulas de resolución que resultan en diversos tipos de manejo (enfrentamiento) de los conflictos presentados. Frente a estas maneras de atender el conflicto escolar y en relación a la integralidad que protege a los niños, niñas y adolescentes, cabe la pregunta por esa atención que busca solucionar y resolver conflictos, para saber dentro de esos escenarios de actuación del docente en relación a los estudiantes, que emociones se hacen presentes y cuáles son los sentimientos que albergan aquellos que están inmersos en las situaciones de conflicto en relación con el tratamiento que se da a las mismas. El miedo, la desconfianza, la rabia, la impotencia (siguiendo la clasificación de Bisquerra, 2009), entre otras, son emociones que se expresan con gran fuerza en los fenómenos de conflicto escolar, en parte porque el conflicto es en esencia perturbador.

Los estudiantes y sus conflictos son parte de las vivencias que se despliegan en los escenarios escolares, tal vez por ello la escuela es un lugar de tramitación de dichos fenómenos. Aflora en la cotidianidad del lugar de la escuela todo aquello que los estudiantes sienten y viven, aquello que reprimen o los motiva, eso que experimentan, eso que sienten, eso que les permite el encuentro o el desencuentro; de igual forma están en el mismo sitio los docentes que con su propio vivir emocional, deben dar solución al complejo escenario de tramitación y/o solución de conflictos.

Entendiendo el lugar desde las perspectivas antropológicas como "...lugar de identidad, relacional e histórico..." (Augé, 2000), p.83, puede afirmarse que la escuela corresponde a un lugar de interrelación social cotidiana que se produce y se reproduce permanentemente; sin embargo, cuando la pregunta por el lugar se traslada a las emociones tratando de comprender el lugar que estas ocupan en la escuela y, específicamente en las situaciones de conflicto escolar que se observan en la institución educativa objeto de estudio, el "lugar de las emociones" se entiende como el reconocimiento y valoración que los docentes y directivos docentes de dicha institución educativa, le otorgan a las emociones que surgen en las situaciones de conflicto escolar, por cómo éstas existen y se despliegan en dichas situaciones; desde esta comprensión caben las siguientes preguntas: ¿las emociones ocupan un espacio en la agenda de gestión de conflictos? ¿son identificadas? ¿son nombradas? ¿se consideran importantes y significativas?

¿son validadas? ¿son acompañadas? O ¿se las invisibiliza, anula, menosprecia, invalida? El "lugar de las emociones" se concreta entonces en el reconocimiento y valoración que se da a las mismas en las políticas y prácticas educativas asociadas a la gestión de conflictos escolares entre docentes y estudiantes y en la gestión de las interacciones conflictivas entre docentes y estudiantes.

De acuerdo con las observaciones preliminares se infiere que el desconocimiento, negación, juicio, menosprecio, entre otros, que generalmente se les otorga a las emociones en la institución educativa objeto de investigación, las ubica en una condición de no-lugar, entendido este último como un espacio de transitoriedad en el que no se logra un reconocimiento, un sentido de identidad (Augé, 2000). A pesar de ello las emociones no dejan de existir, surgen e intentan expresarse, pero su negación, juicio y crítica hace que sean reprimidas, queden almacenadas en los cuerpos y posteriormente puedan salir como reacciones automáticas descontroladas que se traducen en comportamientos poco aceptados socialmente.

El no comprender lo que sucede en el campo emocional durante las situaciones de conflicto, aleja a las partes de una solución acorde e integral y deja una alta vulnerabilidad y exposición en términos de repetición de otros conflictos, ya que se desconoce la posibilidad, que desde el campo emocional, es posible acceder a las raíces de las causas de la relación conflictiva y nos permita acercar más a las partes en ese reconocimiento del "otro", además de generar un mayor entendimiento de aquello que les atraviesa (Kaplan & Szapu, 2020).

Siguiendo los planteamientos de Kaplan & Szapu, (2020), entender las emociones experimentadas por los estudiantes es un asunto fundamental para comprender los conflictos y violencias escolares y apuntar a su resolución, dado que, como se ha mencionado previamente, las emociones atraviesan la existencia humana de los estudiantes y están presentes en todas sus interacciones sociales, emergiendo significativamente en las situaciones de conflicto y por tanto, otorgando claves para su comprensión, afrontamiento y resolución.

Por tanto, mediante la presente investigación se intenta generar una comprensión acerca del reconocimiento, manejo y atención que docentes y estudiantes de una Institución Educativa de la subregión Oriente de Antioquia, dan a las emociones presentes en las interacciones que se generan en situaciones de conflicto escolar. Partiendo de lo anterior la pregunta principal que guiará la presente investigación es: ¿qué lugar se les otorga a las emociones propias y del otro por parte de quienes participan en los conflictos (participación directa o indirecta) en una Institución Educativa del Oriente Antioqueño?, la cual se acompaña de preguntas más específicas sobre ¿cuáles son los tipos de conflictos que se generan en el entorno escolar y las emociones

que ellos suscitan desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes? ¿cómo los docentes dan un lugar a las emociones de los estudiantes que participan en situaciones de conflicto en la escuela?

## **Antecedentes**

Para la elaboración de los antecedentes del presente proyecto, se realizó la indagación de fuentes secundarias a partir de la conexión de palabras claves asociadas a las emociones y conflicto escolar, las cuales dan origen a una base de fichas que permiten el análisis y visualización de posturas conceptuales y hallazgos investigativos en los últimos años en relación a este tema. La metodología empleada partió del rastreo de información bibliográfica y del análisis documental recolectado y está en permanente ampliación.

Concretamente, el rastreo de información se realizó a través de la búsqueda diversos repositorios en línea como Dialnet, Redalyc, Scielo y repositorios de universidades de orden nacional como la Universidad de Antioquia, Pontificia Universidad Javeriana, entre otras; dicha búsqueda tuvo como rango temporal las publicaciones realizadas entre 2000 y 2023, considerando que la relación entre emociones y conflicto escolar ha tenido unos desarrollos importantes desde la década del 2000, y las ecuaciones de búsqueda correspondieron a categorías y subcategorías de análisis del presente proyecto de investigación, incluyendo: “emociones en la escuela”, “conflicto escolar”, “conflicto en la escuela”, “convivencia escolar”, “violencia escolar” y “emociones y conflicto escolar”. De las diversas publicaciones encontradas se seleccionaron veintiuna, teniendo en cuenta su pertinencia para el desarrollo de la investigación; de éstas, diez son de carácter internacional y once de carácter nacional y su distribución por categoría es la siguiente: 5 asociadas a educación emocional, 5 asociadas a conflicto escolar, 5 asociadas a convivencia escolar, 2 asociadas a violencia y 4 asociadas a emociones y conflicto (ver

Tabla 1 y Figura 1). Adicionalmente se realizó un rastreo de los antecedentes normativos más relevantes en términos de pertinencia respecto al objeto de estudio.

### **Tabla 1**

*Investigaciones revisadas para la elaboración de los antecedentes*

| <b>Categoría</b>           | <b>Título de Investigaciones – Estudios</b>                                                         | <b>Tipo de fuente bibliográfica</b>                         | <b>Repositorio</b>                             | <b>Autor</b>                                  | <b>Año</b> | <b>Nacional / Internacional</b> |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------|---------------------------------|
| <b>Educación emocional</b> | Las competencias emocionales                                                                        | Artículo de revista                                         | redalyc                                        | Bisquerra, Rafael; Pérez, Núria               | 2007       | Internacional                   |
|                            | La educación emocional requiere formación del profesorado                                           | Artículo de revista                                         | dialnet                                        | Bisquerra, Rafael; García, Esther             | 2018       | Internacional                   |
|                            | Educación emocional en niños de primaria en Colombia del año 2008 al 2018. Estado del arte.         | Tesis de especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Alfonso, Natalia                              | 2020       | Nacional                        |
|                            | La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula | Artículo de revista                                         | dialnet                                        | Extremera, Natalio; Fernández-Berrocal, Pablo | 2003       | Internacional                   |
|                            | Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones                                          | Artículo de revista                                         | scielo                                         | Herrera, Lucía; Buitrago, Rafael Enrique      | 2019       | Nacional                        |
|                            |                                                                                                     |                                                             |                                                |                                               |            |                                 |
|                            |                                                                                                     |                                                             |                                                |                                               |            |                                 |

|                   |                                                                                              |                     |         |                                                                                         |      |               |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------|
| Conflicto escolar | El conflicto en las instituciones escolares                                                  | Artículo de revista | redalyc | Pérez-Archundia, Eduardo; Gutiérrez-Méndez, David                                       | 2016 | Internacional |
|                   | El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela             | Artículo de revista | dialnet | Usuga-Oquendo, John                                                                     | 2018 | Nacional      |
|                   | Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia | Artículo de revista | redined | Funes, Silvina                                                                          | 2000 | Internacional |
|                   | Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes                                  | Artículo de revista | scielo  | López de Mesa-Melo, Clara; Soto-Godoy, María Fernanda; Carvajal-Castillo, César Andrés; | 2013 | Nacional      |
|                   |                                                                                              |                     |         |                                                                                         |      |               |

|                                                                                                                                                                                   |                                      |                                 |                                                                                                                                              |                                |                   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------|--|
|                                                                                                                                                                                   |                                      |                                 |                                                                                                                                              | Nel<br>Urrea-<br>Roa,<br>Pedro |                   |  |
| Convivencia<br>Escolar y<br>Conflicto en el<br>Aula: un Estudio<br>Descriptivo sobre<br>las Relaciones<br>entre Jóvenes y<br>Profesores de<br>dos Liceos de<br>Enseñanza<br>Media | Tesis de<br>pregrado en<br>Sicología | Universida<br>d de Chile        | González,<br>Paola;<br>Daniela<br>Rojas                                                                                                      | 200<br>4                       | Internacion<br>al |  |
| Comunicación en<br>la convivencia<br>escolar en la<br>ciudad de<br>Medellín                                                                                                       | Artículo de<br>revista               | Universida<br>d de<br>Antioquia | Duarte,<br>Jakeline<br>Rendón<br>Uribe,<br>María<br>Alexandra<br>;<br>Hernánde<br>z Álvarez,<br>Beatriz<br>Helena;<br>Monterros<br>a Chávez, | 200<br>5                       | Internacion<br>al |  |
| Convivenc<br>ia escolar                                                                                                                                                           |                                      |                                 |                                                                                                                                              |                                |                   |  |
| Competencias<br>socioemocionale<br>s y convivencia<br>escolar.                                                                                                                    | Libro                                | Universida<br>d de<br>Antioquia | Beatriz<br>Helena;<br>Monterros<br>a Chávez,                                                                                                 | 201<br>5                       | Nacional          |  |

|           |                                                                                                                                                                                 |                                     |                                            |                                                                                                   |          |                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------|
|           |                                                                                                                                                                                 |                                     |                                            | Diana<br>Cecilia                                                                                  |          |                   |
|           | Escenarios<br>conceptuales,<br>contextuales,<br>normativos y<br>metodológicos<br>para fortalecer la<br>convivencia<br>escolar en el<br>marco de una<br>pedagogía para<br>la paz | Artículo de<br>revista              | Universida<br>d<br>Pedagógic<br>a Nacional | Espinosa,<br>Víctor                                                                               | 201<br>4 | Nacional          |
|           | Convivencia<br>escolar y<br>cotidianidad: una<br>mirada desde la<br>inteligencia<br>emocional                                                                                   | Artículo de<br>revista              | dialnet                                    | Camacho<br>, Nancy;<br>Ordoñez,<br>Jenny;<br>Roncanci<br>o, María<br>Helena;<br>Vaca,<br>Patricia | 201<br>7 | Nacional          |
|           | Vivir Juntos en la<br>Escuela.<br>Promoviendo<br>Formas de<br>Reconocimiento                                                                                                    | Artículo de<br>revista              | Academia                                   | Sicot, S.;<br>Villagra,<br>M.;<br>D'Aloisio,<br>F.; Paulin,<br>H.L.                               | 201<br>8 | Internacion<br>al |
| Violencia | Dinámica del<br>conflicto en la<br>Institución<br>Educativa                                                                                                                     | Tesis de<br>Maestría en<br>Docencia | Universida<br>d de la<br>Salle             | Melo,<br>Felix;<br>Montaño,<br>Edgar;                                                             | 200<br>9 | Nacional          |

|                        |                                                                                                                                    |                                |                                  |                                                       |      |               |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------|------|---------------|
| Emociones y conflictos | Nuestra Señora de El Carmen, Corregimiento El Carmen, municipio de San Lorenzo, Nariño                                             |                                |                                  | Mora, Jaime; Pavas, María Jimena                      |      |               |
|                        | La violencia escolar como régimen de visibilidad                                                                                   | Artículo de revista            | Pontificia Universidad Javeriana | Forero-Londoño, Oscar Kaplan, Carina; Szapu, Ezequiel | 2011 | Nacional      |
|                        | Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo                                                                          | Libro                          | CONICET                          |                                                       | 2020 | Internacional |
|                        | Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar                                     | Artículo de revista            | Universidad de Panamá            | Barrios, José Edilson                                 | 2021 | Internacional |
|                        | Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. | Artículo de revista            |                                  | Rodríguez, Anderson                                   | 2015 | Nacional      |
|                        | Relación de las emociones con el afrontamiento                                                                                     | Tesis de Maestría en Educación | Universidad Libre de Colombia    | Santana, Martha Liliana &                             | 2017 | Nacional      |
|                        |                                                                                                                                    |                                |                                  |                                                       |      |               |
|                        |                                                                                                                                    |                                |                                  |                                                       |      |               |

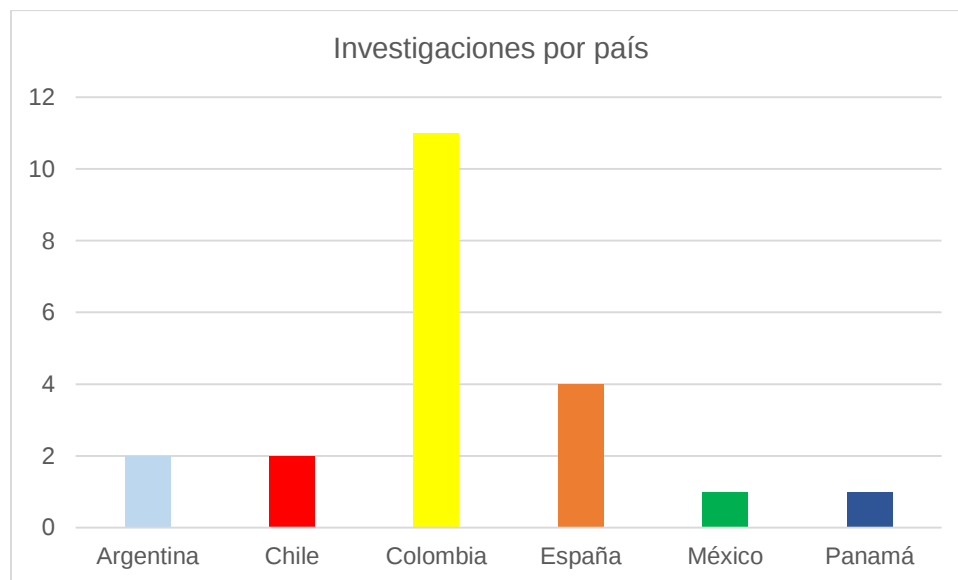
de situaciones  
escolares  
conflictivas de  
los estudiantes  
de grados sexto  
y séptimo de la  
IED Rural  
Pasquilla

Triana,  
Yudy  
Paola

Nota. Fuente Elaboración propia.

### Figura 1

*Distribución de estudios revisados de acuerdo con el país de publicación*



Nota. Fuente Elaboración propia

Las investigaciones sobre emociones identificadas a partir del rastreo bibliográfico evidencian dos intereses generales en torno al tema. Uno está enfocado en entender el estado de la educación emocional en la escuela o contexto escolar y/o sus efectos en el aula, incluyendo análisis en torno a inteligencia emocional, competencias emocionales y en menor medida, validación emocional; el otro, con mucho menos desarrollo investigativo, enfatiza básicamente en el rol de las emociones en los conflictos escolares. En lo que sigue se abordan inicialmente las investigaciones asociadas a las emociones en la escuela en lo relativo a educación emocional, planteando posteriormente algunas investigaciones en torno a los conflictos escolares y dos

subcategorías asociadas a los mismos: convivencia y violencia escolar, continuando con unas pocas investigaciones en las que se analiza la relación entre emociones y conflicto escolar, y finalizando con una revisión de antecedentes normativos.

### ***Emociones en la escuela: educación emocional***

Investigar alrededor de las emociones y su rol dentro de la educación ha tomado cierto interés en los últimos años; parte de la pretensión de los investigadores es comprender las emociones en el escenario educativo, ya que allí estudiantes y maestros, viven inmersos y activos en la generación de emociones que sin duda juegan un papel relevante tanto en los procesos cognitivos como en la convivencia escolar.

A partir de una revisión bibliográfica general, se logra identificar que las emociones han sido investigadas y abordadas por diversas disciplinas; así, la biología, la filosofía, el psicoanálisis, la psicología y la sociología se han interesado por las diversas manifestaciones emocionales y desde sus análisis se han inquietado por las expresiones faciales, las condiciones neuronales y las relaciones sociales, entre ellas las manifestaciones que se dan a nivel educativo.

Como punto de partida dentro de la indagación por las emociones en la escuela, se identifican abordajes que se enfocan en que la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias emocionales de niños, niñas y jóvenes en el proceso escolar, están estrechamente vinculados a procesos óptimos de desarrollo humano e integral, esto entre otras habilidades que en el entorno educativo influyen en la prevención y/o disminución de problemas asociados a conflictividad escolar, lo que genera una forma asertiva de respuesta a adversidades y situaciones cotidianas como lo puede ser el conflicto escolar (Bisquerra & Pérez, Las competencias emocionales, 2007); Bisquerra, 2000 citado por (Bisquerra, Rafael; García, Esther, 2018). Dentro de las principales caracterizaciones que destacan en la revisión documental, está la importancia que se da a las competencias emocionales en los procesos educativos y como desde allí se proyectan dichas expresiones al desarrollo de habilidades y capacidad de liderazgo. Se entiende que estas competencias permiten mejores relaciones en diversos aspectos sociales y se destaca su importancia en términos de competencia laboral. “Igualmente, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007) p. 65).

En el estado del arte realizado por (Alfonso, 2020) mediante el análisis documental de 15 investigaciones sobre educación emocional en niños de primaria, realizadas en Colombia entre los años 2008 y 2018, se concluye que todas las indagaciones establecen de manera contundente

la importancia de las emociones en el desarrollo integral de las y los niños, que la integración práctica y constante de la inteligencia emocional en el aula, genera un fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes y dispone mecanismos más bajos frente a la vulnerabilidad, mayores niveles de resiliencia y una más sana convivencia y, que las competencias emocionales posibilitan la promoción, prevención y resolución de situaciones de conflictos con la ayuda de los padres y docentes.

Así mismo, (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), dan cuenta de diferentes investigaciones desarrolladas en distintos países, que evidencian la relevancia de la inteligencia emocional en diversos aspectos del ámbito escolar, que incluyen la influencia de las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, en el rendimiento académico y en la adaptación en el aula.

También se evidencia en la indagación, un incremento en las investigaciones asociadas a los programas de aprendizaje social y emocional SEL —Social and Emotional Learning— y en esta misma dirección, el programa Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS], que trabaja promoviendo el bienestar de los niños y niñas a partir de sentimientos básicos como son la felicidad, la tristeza, el miedo y la seguridad y luego se abordan otros considerados más complejos como son el orgullo, la decepción, la humillación, la vergüenza y el rechazo (Herrera & Buitrago, 2019). Colombia es uno de los países de América donde se realizaron dichos estudios PATHS, en español Pensamiento, afecto y trabajo de habilidades sociales, con una incidencia positiva en cuanto a la disminución de la agresividad y mejora en los procesos de socialización y desarrollo de habilidades sociales (Herrera & Buitrago, 2019, p. 12).

A nivel global es considerable el creciente aumento de investigaciones que se orientan al estudio de las emociones y su relación con las Instituciones Educativas, con las que se quiere evaluar su incidencia en los contextos escolares. Particularmente en América Latina las investigaciones son reducidas y en Colombia las publicaciones, aunque son crecientes aún son pocas (Herrera & Buitrago, 2019, p. 12), y se reconoce la implementación de programas como PATHS y otras que le han permitido al Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] “reconocer la evidencia empírica respecto a la importancia de las emociones en la escuela y en los procesos que en ella se desarrollan” (Herrera & Buitrago, 2019, p. 12).

Por otra parte, dentro de los aportes a los desafíos del contexto colombiano de cara a ciertas realidades que vive la infancia en el país, se puede establecer que el modelo de habilidades emocionales propuesto por Salovey & Mayer (Mayer & Salovey, 1997) así como el socioemocional de Bar-On (Bar-On, 1997, 2006; citados por (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003)) son relevantes para el proceso educativo. El modelo de habilidades socioemocionales

propone cuatro habilidades fundamentales: a) percepción, valoración y expresión de la emoción, b) facilitación emocional del pensamiento, c) comprensión y análisis de las emociones usando el conocimiento emocional y d) regulación reflexiva de las emociones para la promoción del crecimiento emocional e intelectual. En cuanto al modelo socioemocional, este se refiere a los ámbitos intrapersonal e interpersonal, a la adaptabilidad y manejo del estrés, factores que en este modelo configuran el nivel de coeficiente emocional, que además se afecta en respuesta al estado de ánimo general y la impresión positiva de las personas sobre sí mismas (Herrera & Buitrago, 2019).

Implementar estos modelos en los procesos educativos en Colombia evidencia la necesidad de lineamientos que permitan el desarrollo emocional desde los primeros niveles educativos hasta los niveles superiores. Dichos modelos ayudan al abordaje y reconocimiento de emociones propias y de otros, pues se considera que la expresión adecuada de sentimientos y emociones fortalecen los procesos cognitivos y ayudan a la gestión de las emociones (Herrera & Buitrago, 2019).

Con respecto a los documentos analizados es concluyente que dentro de las investigaciones referenciadas hay en general un alto interés en el concepto “inteligencia emocional”, concepto del cual se desprenden diversos planteamientos de intervención que permitirán el fomento y desarrollo de habilidades socio emocionales; a partir del mencionado concepto, se desprenden diferentes temas de la educación emocional que buscan tener impacto dentro de las aulas, que tienen en cuenta a los diversos actores dentro del proceso educativo, que se relacionan con el trabajo emocional y que se desarrollan dentro de las aulas, desde las relaciones interpersonales que se establecen dentro de las instituciones educativas.

Aun así, se evidencia que, aunque hay una amplia relación de trabajos de investigación asociados a las emociones, se encontraron pocos antecedentes que concretamente relacionen las emociones con los conflictos escolares. En los trabajos se puede evidenciar la tendencia investigativa frente a inteligencia emocional, pedagogía de la ternura, resiliencia y educación emocional y a su vez, cómo este análisis hace notable que dentro de la educación en Colombia se ha dado más importancia a la dimensión cognitiva que, a la emocional, sin tener en cuenta que ambas dimensiones van interrelacionadas.

### **Conflicto**

En la indagación sobre investigaciones relativas a la categoría de conflicto escolar, un número importante de los hallazgos corresponde a abordajes sobre violencia escolar y

convivencia escolar; de modo general y como se mostrará en los siguientes párrafos, la violencia puede entenderse como un escalamiento del conflicto y, la convivencia es algo que se construye a partir de las interrelaciones entre los diferentes actores de la escuela y por tanto está sujeta al surgimiento de conflictos escolares, lo que les da un carácter relacional a estas tres categorías e implica que dentro de diversas investigaciones se planteen conjuntamente en objetivos, descripciones y análisis. En este sentido, en este apartado de conflicto se abordan las tres categorías; inicialmente se exponen algunos hallazgos en torno a conflicto, incluyéndose posteriormente hallazgos investigativos en torno a las categorías de violencia y convivencia.

Las investigaciones revisadas cuyo análisis central gira en torno al conflicto escolar están enfocadas en entender el conflicto –teóricamente y/o a través de las percepciones de actores escolares- en aras de promover su resolución pacífica, en el marco de educación para la paz; tal y como se expondrá en lo que sigue, en general parten de una visión positiva de los conflictos, entendiéndolos como oportunidades de aprendizaje, resolución y transformación, en contraposición a la visión del conflicto como algo negativo o problemático que se identificó como percepción en muchas de las instituciones educativas estudiadas en dichas investigaciones.

La revisión de literatura, permitió encontrar abundantes y diversas miradas en relación al significado de lo que es el conflicto escolar, lo que denota su carácter polisémico, cargado de simbolismos y subjetividades.

(Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) realizaron una investigación documental del conflicto para proporcionar a la comunidad escolar herramientas que posibiliten la visualización del conflicto desde la perspectiva de educación para la paz y fomentar la capacidad de transformación de conflictos a través de medios pacíficos. Plantean que todas las instituciones y las escuelas, se caracterizan por vivir diversos conflictos de distinta índole, diferente intensidad y diversos protagonistas. En su análisis del conflicto, estos actores aluden a tres perspectivas: 1) Perspectiva de control, 2) Perspectiva interpretativa, y 3) Perspectiva crítica. La primera lo entiende como algo no deseable, negativo, sinónimo de violencia, pelea. Desde la perspectiva interpretativa se le da al conflicto la oportunidad de emerger, el conflicto no se niega y además se entiende como inevitable, inclusive como algo positivo en cuanto a la estimulación de la creatividad del grupo. En esta perspectiva, las causas de los conflictos se asocian a problemas de percepción individual y/o a una comunicación interpersonal inadecuada y, aunque evidentemente dichos motivos pueden generar conflictos, estos no se agotan en esas posibles causas ni dan explicaciones de los conflictos en toda su complejidad, lo que implica que esta

perspectiva termina ignorando las condiciones sociales que afectan a los propios sujetos y a sus percepciones (Ibíd.).

Finalmente, desde la perspectiva crítica el conflicto no sólo es entendido como algo natural, inherente a cualquier tipo de organizaciones y a la propia vida, que además se constituye en un elemento requerido para la transformación social. “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11; citado por (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016). Así, desde esta perspectiva las causas de los conflictos no se reducen a asuntos individuales e interpersonales, sino que se consideran cuestiones de poder que responden a escalas más amplias. Interesa para el propósito de la investigación esta propuesta paradigmática, ya que se propone y promueve afrontar los conflictos en términos democráticos y no violentos, lo que en palabras de (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) se puede denominar utilización didáctica del conflicto, incluyendo además la consideración de las relaciones de poder que subyacen los conflictos.

Por otra parte, (Usuga-Oquendo, 2018) enfoca su investigación en comprender qué percepciones tienen los jóvenes acerca del conflicto escolar y su resolución en las instituciones educativas. En torno al conflicto escolar este autor señala:

En el acontecer de la escuela, los diversos actores asumen roles de poder cargados de simbolismo, muchos de ellos observados y aprendidos en la familia o bajo el influjo de otras instancias socializadoras que inciden determinadamente no sólo en la subjetividad sino también en las relaciones que operan como eje de la diferenciación/identificación entre los distintos grupos de estudiantes (Di Napoli, 2012), determinando formas de actuación, interacciones y vivencias complejas como la violencia y el conflicto... Usuga-Oquendo (2018, p. 85).

En el desarrollo de la investigación (Usuga-Oquendo, 2018) parte de la relación de conflicto escolar con la norma y como a través de ella se fundamenta una decisión institucional para resolver el conflicto. Bastaría desde este punto de vista comprender que la referencia a la norma implica un debido proceso que se preocupa más por un ejercicio formal de la aplicación de una sanción y se deja de atender el aspecto emocional que no llega a ser considerado.

(Funes, 2000) se enfoca en la necesidad de fomentar habilidades sociales específicas para resolver los conflictos y crear un clima de convivencia pacífica en los centros educativos,

materializando así la educación para la paz en la cotidianidad. En ese contexto la autora plantea que:

Una cultura de paz en lo cotidiano concibe al conflicto como oportunidades de crecimiento personal y para los grupos, y no como meros problemas de disciplina que deben ser resueltos a cualquier coste y sin preocuparse por la continuidad de la relación. Funes (2000, p.91).

Por otro lado, (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, & Nel Urrea-Roa, 2013) desarrollan una investigación cuyo interés central gira en torno a la convivencia escolar que será retomada más adelante, sin embargo, es pertinente hacer mención en este apartado de su comprensión sobre el conflicto que, según se infiere, muestra un enfoque principalmente interpretativo: “Los conflictos se refieren a las situaciones que se presentan a nivel interpersonal; surgen cuando se juntan dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención (Moreno, 2008; Castro & Serafiz, 2009; Sánchez, 2009; Chaux, 2012)...” (Parra, González, Moritz & Blandón, 1999; citados por López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, & Nel Urrea-Roa, 2013, p. 388).

Finalmente, (González & Daniela Rojas, 2004) realizan una investigación con el interés principal de describir relaciones que evidencien el tipo de convivencia escolar que se genera en una institución educativa chilena, desde el modo de comprender y abordar los conflictos del aula. En su desarrollo analizan teóricamente el conflicto, la identidad social y de los grupos, la cultura escolar y la adolescencia, juventud y cultura juvenil, haciendo aportes conceptuales relevantes. Específicamente en lo relativo al conflicto, las autoras recogen aportes desde la sociología (Parsons y Durkheim, Marx, Hegel y Hobbes, Coser, Burtos, entre otros) y la psicología cognitiva (Kelman), tomando para su trabajo de investigación la propuesta del sociólogo Galtung (1989), al considerar que es una visión integral en tanto entiende el conflicto como una: “...incompatibilidad que ocurre dentro de un sistema basado en la persecución de objetivos. Estos objetivos incluyen las necesidades, valores e intereses, aunque los conflictos básicos implican necesidades humanas básicas” (Galtung, 1989, citado en (Alzate, 1998), p.22).

### **Convivencia escolar**

En general, las investigaciones en torno a la convivencia escolar están enfocadas a entender cómo ésta se concibe y se vive en las instituciones educativas y su relación directa con situaciones de conflicto escolar y a la propuesta de herramientas que aporten en la consecución de una convivencia escolar pacífica.

Por una parte, se recogen los aportes de (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, & Nel Urrea-Roa, 2013), quienes hacen un análisis de los factores asociados a la convivencia escolar en Colombia, entre ellos la norma como factor determinante, la cual obedece a un marco legal institucional de quien se pretende un factor de aplicación y coherencia a la hora de enfrentar los conflictos escolares (López de Mesa-Melo, Soto-Godoy, Carvajal-Castillo, & Nel Urrea-Roa, 2013).

De otra parte, (Duarte, 2005) hace una presentación de los resultados parciales de una investigación diagnóstica, enfocándose en comprender los problemas de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín en relación con los procesos comunicativos que tienen lugar en las instituciones educativas. Entendiendo la comunicación como una herramienta propicia para una sana convivencia, el estudio concluye una falta de claridad en cuanto a la situación de la comunicación y su relación con la convivencia escolar, encontrando testimonios tanto de su integración como de su no integración en las escuelas en el marco de la convivencia, aunque en general identificando un reconocimiento de la comunicación como objeto de reflexión e intervención para una convivencia escolar más pacífica.

(Rendón Uribe, Hernández Álvarez, & Monterrosa Chávez, 2015), presentan en un capítulo de libro los resultados y reflexiones en torno a una investigación que se centra en la convivencia escolar y las competencias socioemocionales, enfocándose en caracterizar problemáticas de convivencia y de prácticas institucionales y docentes y los protocolos existentes en instituciones de educación media del departamento de Antioquia, para responder a las problemáticas de convivencia, interesándose además en comprender las percepciones de los docentes acerca de los procesos de convivencia escolar vividos en sus instituciones y la relación establecida con normas, valores y educación socioemocional.

(Espinosa, 2014) se concentra en analizar los diversos aportes históricos nacionales e internacionales que sirven para la construcción de convivencia escolar como aporte para la paz. Si bien el autor se enfoca principalmente en la violencia escolar, en su indagación expone las afectaciones que ésta ejerce sobre la convivencia escolar, planteando distintos tipos de problemáticas que afectan esta última y exponiendo una serie de propuestas para trabajar problemáticas de convivencia escolar.

(Camacho, Ordoñez, Roncancio, & Vaca, 2017) centran su investigación en la exploración de la relación existente entre inteligencia emocional y la convivencia escolar, concluyendo que la primera influye positivamente en la segunda, en tanto existe una relación recíproca entre competencias emocionales y relaciones afectivas, que contribuye a que los estudiantes tengan

una mejor adaptación al contexto social y escolar y en ese sentido, logren afrontar de forma creativa las situaciones problemáticas que se presentan en su cotidianidad, lo que aporta significativamente a la convivencia escolar.

Finalmente, (Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018) exponen los resultados parciales de una investigación orientada a abordar la problemática de la convivencia e inclusión escolar en tres instituciones públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, Argentina, identificando a partir del trabajo con diferentes actores de las instituciones educativas, dificultades recurrentes en la convivencia escolar entre jóvenes y adultos y analizando la reconfiguración de las relaciones intergeneracionales y del derecho a una inclusión igualitaria de las diferencias.

### **Violencia escolar**

De manera general, la violencia escolar puede entenderse como un escalamiento de conflictos no resueltos, generándose comportamientos que amenazan o agreden la integridad física, psicológica o moral de las personas implicadas.

(Melo, Montaña, Mora, & Pavas, 2009) plantean una investigación en torno a la dinámica del conflicto en una institución educativa de Nariño (Colombia), buscando identificar los factores desencadenantes del conflicto, describir las actitudes asumidas por los actores frente a los conflictos, revelar las manifestaciones de los actores y las acciones que se abordan para la resolución de los mismos. Los autores consideran la violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos, explicando que desde hace algunos años se vive una crisis en la vida social en Colombia que ha deteriorado el tejido social, manifestándose en la escuela a través de situaciones de violencia que surgen de conflictos interpersonales y que son destructivas y negativas para el grupo. Desde allí la necesidad de entender que las situaciones de conflicto que se tejen entre los sujetos, deben convertirse en experiencias de aprendizaje para el conjunto de la comunidad educativa, lo cual incidirá en la transformación institucional.

Por otra parte, bajo una mirada analítica histórica y reflexiva, (Forero-Londoño, 2011) busca exponer esquemáticamente cómo son asumidas las nociones de juventud, cultura escolar y cultura juvenil en los estudios sobre la violencia escolar. En su investigación aborda la discursividad sobre la violencia escolar, asumiéndola "...como regímenes de visibilidad contruidos históricamente". Se insiste en que los estudios sobre violencia escolar, "...han trazado históricamente unos regímenes de visibilidad que han descrito de diversas formas las interacciones sociales que son calificadas como violencia escolar..." (Forero-Londoño, 2011, p. 401).

### ***Emociones y conflicto***

Las indagaciones por las emociones en relación al conflicto escolar nos adelantan frente al interés que ha surgido últimamente por la relación de las emociones en materia educativa y concretamente en el marco del conflicto escolar. Distintos autores se han dedicado a investigar estas dos categorías en instituciones educativas específicas, algunos abordando la relación emociones-conflicto y otros abordando la relación inteligencia emocional-conflicto; así, se considera relevante hacer un recuento breve de sus intereses y hallazgos, considerando su aporte al objeto de la presente investigación.

(Kaplan & Szapu, 2020) abordan el rol de las emociones en la configuración de fenómenos de violencia en la escuela; presentan un libro que incluye tanto análisis teóricos como pragmáticos, estos últimos se presentan principalmente en uno de los capítulos, analizando testimonios de jóvenes que hacen parte de escuelas públicas de Argentina, en los que se indaga por las nociones de “portación de rostro” y mirada, entendiendo que los afectos y las emociones se expresan en el cuerpo y el rostro de las personas; entre otros temas, indagan acerca de la mirada y su papel en situaciones de conflicto y violencia, encontrando que los jóvenes entrevistados “...refirieron que “mirar mal” permite anticipar un pensamiento o acción en su contra y del cual deben defenderse” (Ibíd., p.11); por tanto, identifican que uno de los elementos que mayor incidencia tiene en la generación de conflictos y posteriormente en situaciones de violencia, corresponde a las miradas que expresan rabia, envidia, asco, desprecio, etc., entre estudiantes, pues quien es “mal mirado” interpreta que el otro está buscando pelea .

(Barrios, 2021) plantea el propósito de analizar el rol que tienen las emociones en el conflicto escolar en un contexto de postconflicto en Colombia, partiendo de las narraciones de los actores educativos. Se analiza el papel de las emociones en la generación y superación de conflictos ocurridos en el escenario escolar, estudiando las narraciones hechas por actores educativos respecto a la manera como intervienen las emociones en las situaciones de conflicto y estableciendo la influencia del conflicto escolar en el contexto de “postconflicto” actual de Colombia. Esta investigación es importante porque deja entrever varios escenarios y actores presentes durante la manifestación de un conflicto escolar que en su mala o indebida gestión puede escalar a conductas no deseadas. La relación de lo emocional aparece bajo la necesidad de entender si a la hora de resolver conflictos escolares, desde una mediación o una resolución conflictual a partir de un debido proceso, pueden generarse exaltaciones, como ira, enfado y mal

carácter que a la luz del manejo emocional pudieran entenderse como manifestaciones de desequilibrio emocional.

(Rodríguez, 2015) analiza la influencia de la inteligencia emocional en la evaluación del aprendizaje de las competencias comunicativas, en niños de Educación Básica Primaria del Colegio La Ronda de los Niños (Tunja, Boyacá), incluyendo como parte de los objetivos el análisis de la forma como los niños consideran que la inteligencia emocional incide en la resolución de conflictos y para lo cual lleva a cabo una investigación descriptiva, de tipo no experimental. Entre otros, se concluye que la inteligencia emocional tiene una alta incidencia positiva tanto en la dinámica de aprendizaje como en la manera en que los estudiantes resuelven los conflictos.

(Santana & Triana, 2017) abordan en una investigación cualitativa, la relación de las emociones con el afrontamiento de situaciones escolares conflictivas de los estudiantes de grados sexto y séptimo de la IED Rural Pasquilla, en el Distrito Capital de Bogotá. Identifican que muchos de los estudiantes provienen de familias desplazadas por la violencia que habitan sectores marginales; además, que muchos padres de familia han experimentado situaciones de violencia durante su vida, normalizándolas y aplicándolas en la crianza de sus hijos e hijas, quienes también terminan normalizándolas y ejerciéndolas en sus procesos de relacionamiento social en la escuela y concretamente en los procesos de afrontamiento de conflicto. Se identifica también que los conflictos presentes en el aula se dan principalmente por falta de diálogo, agresiones verbales, manejo inapropiado de emociones, falta comunicación y falta de empatía, siendo estas últimas causas claves de conflictos. Se concluye la necesidad de intervenir en los procesos de manejo de emociones de los estudiantes "...para favorecer la distinción y comprensión de las emociones propias y particulares del contexto familiar y escolar aprendiendo a gestionar las emociones de forma apropiada." (Ibíd., p. 99).

En conclusión, las indagaciones revisadas evidencian que los intereses investigativos en torno a emociones y conflicto en la escuela, han estado principalmente asociados a entender el estado de la educación emocional (inteligencia emocional, competencias socioemocionales) en el contexto escolar y los efectos de su aplicación en relación a aspectos cognitivos, psicológicos y sociales de los estudiantes, incluyendo el clima y convivencia escolar. Las investigaciones que analizan el rol de las emociones en los conflictos escolares (surgimiento y afrontamiento) son mucho más reducidas, enfocándose principalmente en los conflictos surgidos entre estudiantes y en la mayoría de los casos, llevándose a cabo en instituciones con situaciones de alta conflictividad y violencia. Ambos tipos de investigaciones se consideran relevantes para la

presente investigación, en tanto aportan información clave tanto en términos conceptuales (teóricos y concepciones de los autores) como metodológicos.

Otro número importante de investigaciones identificadas y revisadas se concentra concretamente en la comprensión y análisis del conflicto, la convivencia y la violencia en la escuela, las cuales aunque no consideran el rol de lo emocional en dichas dinámicas, otorgan pistas muy importantes sobre el papel que juega la norma, las relaciones de poder –entre estas las intergeneracionales-, el autoritarismo, entre otros, en la generación de conflictos, constituyéndose por tanto en fuentes clave para la comprensión de la configuración de conflictos en la escuela, además de los aportes conceptuales, teóricos y metodológicos implícitos en dichas investigaciones.

En lo que sigue se presentan los objetivos que guiarán el desarrollo de la presente investigación, tanto en términos generales como específicos, en concordancia con la pregunta expuesta en el planteamiento del problema presentado con anterioridad.

### ***Antecedentes normativos***

En el contexto de una investigación sobre las emociones en relación con los conflictos escolares, resulta imprescindible abordar los aspectos legales que enmarcan y regulan la convivencia y las emociones en las instituciones educativas. Este capítulo se centrará en analizar brevemente las normativas vigentes que influyen en la gestión emocional y la resolución de conflictos dentro del ámbito escolar, proporcionando una comprensión de cómo se integran estos componentes en la legislación educativa y su relevancia para los efectos de la presente investigación.

A través del abordaje de leyes clave como la Ley 1620 de 2013 y la Ley 2383 de 2024, se evaluará cómo estos marcos legales promueven la educación socioemocional y establecen directrices específicas para la prevención y el manejo constructivo de los conflictos escolares. La Ley 1620 de 2013, conocida como la Ley de Convivencia Escolar, establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y define lineamientos claros para promover ambientes educativos seguros y respetuosos. Esta ley subraya la importancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, permitiéndoles manejar de manera efectiva y constructiva sus emociones y los conflictos que puedan surgir en el entorno escolar.

Por otro lado, la Ley 2383 de 2024, conocida como la Ley de Educación Socioemocional, introduce un enfoque integral que prioriza el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Esta norma busca asegurar que la gestión emocional sea parte fundamental del

proceso educativo, promoviendo la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, padres y estudiantes. La educación en valores, la formación ética y los hábitos saludables son pilares de esta ley, que también destaca la importancia de la formación continua para los educadores en la gestión emocional y la resolución de conflictos.

Este análisis normativo incluirá también la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que son normas principales que sustentan el sistema educativo colombiano. La Constitución, a través de su artículo 67, establece que la educación es un derecho y un servicio público con una función social, mientras que la Ley General de Educación regula la prestación del servicio educativo en todos sus niveles, promoviendo la formación integral de los estudiantes.

Al evaluar cómo estas leyes y normativas integran la educación socioemocional y la gestión de conflictos, se podrán identificar fortalezas y áreas de mejora en la regulación actual. Se contribuye con este análisis a la construcción de entornos educativos más equitativos y emocionalmente inteligentes, donde se fomente una convivencia escolar armoniosa y se promueva el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa. La investigación permitirá también proponer recomendaciones para fortalecer la legislación y las políticas educativas, asegurando que se aborden de manera efectiva las emociones y los conflictos en el ámbito escolar.

La **Constitución Política de Colombia**, promulgada en 1991, constituye el marco normativo fundamental del país, estableciendo los principios y valores esenciales que guían la vida nacional. El artículo 67 de la Constitución aborda específicamente la educación, definiéndola como un derecho y un servicio público con una función social crucial. Según este artículo, la educación debe formar a los ciudadanos en el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia, la diversidad, el trabajo y la recreación, contribuyendo así al desarrollo integral de las personas.

Además de promover la instrucción académica, el artículo 67 enfatiza la importancia de la formación en valores y habilidades socioemocionales. Esto implica que el sistema educativo colombiano debe adoptar estrategias pedagógicas que fomenten el autoconocimiento, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el manejo emocional. De esta manera, la Constitución respalda un enfoque educativo integral que no solo aborde el desarrollo cognitivo, sino también el bienestar emocional de los estudiantes.

En este sentido, **el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia** ofrece un respaldo normativo sólido a las iniciativas que buscan integrar la educación emocional en el

currículo escolar. Al reconocer la educación como un derecho esencial, la Constitución establece que todos los actores del sistema educativo tienen la responsabilidad de promover un ambiente de respeto y comprensión mutua. Esto es especialmente relevante en la gestión del conflicto escolar, ya que una adecuada educación emocional puede prevenir y mitigar situaciones de tensión y violencia, promoviendo una cultura de paz y respeto tanto dentro como fuera del aula. Así, se fomenta una convivencia escolar armónica y se fortalece el tejido social desde la base educativa.

La **Ley 115 de 1994**, conocida como la Ley General de Educación, complementa y desarrolla el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. Esta ley establece que la educación debe ser un proceso integral que respete la dignidad, los derechos y los deberes de la persona humana. En el contexto del conflicto escolar, la Ley 115 subraya la importancia de una educación que no solo se enfoque en el aspecto académico, sino también en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Esto implica que las instituciones educativas deben implementar programas y estrategias que promuevan la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el manejo adecuado de las emociones, fomentando así un ambiente escolar armonioso y seguro.

Además, la Ley 115 de 1994 define y regula la prestación del servicio educativo en todos sus niveles, abarcando la educación formal, no formal e informal. Esto significa que el sistema educativo debe estar equipado para abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, creando un entorno seguro y respetuoso donde se puedan gestionar los conflictos de manera constructiva. La ley también reconoce la importancia de la participación de la familia y la sociedad en la educación, lo que refuerza la idea de que la gestión de las emociones y los conflictos escolares es una responsabilidad compartida entre todos los actores de la comunidad educativa.

En resumen, la Ley 115 de 1994 proporciona un marco normativo robusto que respalda la integración de la educación emocional en el sistema educativo colombiano. Al hacerlo, se busca no solo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también fomentar una cultura de paz y respeto dentro de las instituciones educativas. Esto es crucial para la gestión efectiva del conflicto escolar, ya que una adecuada educación emocional puede prevenir y mitigar situaciones de tensión y violencia, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto mutuo tanto dentro como fuera del aula. La Ley 115, en consonancia con la Constitución, refuerza la importancia de formar ciudadanos íntegros, capaces de contribuir positivamente a la sociedad y de vivir en armonía con sus semejantes.

**Manual de Convivencia Escolar:** A nivel institucional, resulta fundamental examinar el manual de convivencia de la institución educativa en la cual se está llevando a cabo el estudio, ya que este documento normativo establece las directrices y políticas que guían la convivencia diaria entre todos los miembros de la comunidad educativa. La convivencia escolar se erige como un pilar esencial para la formación integral de los estudiantes; sin embargo, se ve constantemente desafiada por la presencia de conflictos que, lejos de ser meros incidentes aislados, son fenómenos complejos que involucran una amplia gama de factores, entre los cuales las emociones desempeñan un papel protagónico.

El manual de convivencia, como referente normativo, recopila las principales normas que orientan todo el proceso educativo y se basa en la Constitución Política y demás normativas establecidas en el ámbito educativo. Sus diversos componentes, incluyendo la misión, visión y políticas institucionales, fundamentan todo el entramado que regula a la institución educativa. En el caso de la Institución Educativa Fray Julio Tobón, este manual define a la entidad como una institución humanista que considera al ser humano como un ser racional, consciente, libre y responsable, promoviendo la construcción de un proyecto de vida tanto personal como social. Frecuentemente, en sus descripciones, se hace referencia a las facultades del ser humano como un ser razonable, que utiliza la razón para la construcción de su proyecto de vida, cuya gestión escolar está orientada hacia un proceso de sistematización constante, con el objetivo de enriquecer los procesos institucionales.

Aunque el manual de convivencia está diseñado como un conjunto normativo para la sana convivencia entre todos los estamentos de la comunidad educativa, siguiendo los lineamientos constitucionales, no contiene suficientes elementos para orientar adecuadamente la prevención de conflictos que puedan surgir dentro de la institución. En primer lugar, el manual otorga al educador el rol de mediador en situaciones conflictivas que afectan la convivencia escolar, omitiendo el posible tratamiento de situaciones como las que se analizan en esta investigación, específicamente los conflictos que surgen entre estudiantes y docentes. Esto convierte al docente en juez y parte, dificultando para el estudiante una relación de mayor equidad en el tratamiento de estos conflictos.

Uno de los principales objetivos del manual de convivencia es promover la autonomía, tolerancia, participación y convivencia, centrando el enfoque disciplinario en el estudiante. Dentro de su marco conceptual, se elaboran ciertas enunciaciones que sirven para concebir el tratamiento dado al proyecto educativo institucional de manera integral. En este sentido, se establece un conjunto de definiciones que buscan encuadrar situaciones relacionadas con el

comportamiento de los estudiantes y que se refieren directamente a la definición de las situaciones conflictivas. De estas definiciones, se destacan aquellas asociadas a agresiones, tales como la agresión física, gestual y verbal, todas estas enfocadas en situaciones que presentan a los estudiantes como actores principales.

A su vez, se define el "conflicto" como una situación caracterizada por la incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas respecto a sus intereses. Los conflictos mal manejados se describen como situaciones en las que, al no ser resueltos de manera constructiva, originan hechos que afectan la convivencia escolar, causando enfrentamientos entre miembros de la comunidad escolar, siempre y cuando no exista afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados. En términos generales, se observa que el manual de convivencia escolar no aborda ni menciona las emociones como parte fundamental de la integridad del ser humano. Esta omisión implica una exclusión del tratamiento emocional en situaciones conflictivas y, por lo tanto, no proporciona orientación para el manejo emocional en los conflictos escolares.

Desde la promulgación de la **Ley 1620 de 2013**, la cual establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, se ha creado un marco jurídico y normativo esencial para los manuales de convivencia escolar. Esta ley, particularmente en su artículo 20, desarrolla un conjunto de directrices para el desarrollo de proyectos pedagógicos integrales que, además de enfocarse en la educación académica, buscan fomentar el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Este enfoque integral ofrece un escenario propicio para abordar y gestionar las emociones en los conflictos de manera adecuada y efectiva. La ley propone el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, competencias que son vitales para el manejo de los conflictos escolares, permitiendo a los mismos entender y gestionar sus emociones de manera efectiva y constructiva.

La Ley 1620 también promueve un enfoque transversal en la educación emocional, garantizando que la gestión emocional no se convierta en un tema aislado, sino que sea parte integral de la educación en todas las áreas. Esto significa que las instituciones educativas deben implementar programas y estrategias que incluyan la educación emocional como un componente fundamental de su currículo. Asimismo, los proyectos pedagógicos deben ser desarrollados colectivamente con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo docentes, padres y estudiantes, para garantizar un enfoque holístico que contemple las emociones de todos los involucrados en el entorno escolar.

Este enfoque integral y colaborativo se convierte en una oportunidad para transformar los ambientes de aprendizaje, permitiendo que los conflictos sean vistos como oportunidades pedagógicas y se conviertan en motores de cambio positivo. Vincular las emociones como parte central de la resolución de conflictos invita a promover una convivencia escolar más armoniosa y equitativa. Para efectos de esta investigación, se considera que la Ley 1620 de 2013 proporciona un marco legal y pedagógico que permite centrar el manejo de las emociones dentro del conflicto escolar, destacando la importancia del desarrollo emocional y social en la educación. La promoción de ambientes educativos integrales y la inclusión de la educación emocional como eje central son esenciales para lograr una convivencia escolar constructiva y efectiva.

La **Ley 2383 de 2024** en Colombia, conocida como la Ley de Educación Socioemocional, tiene un impacto significativo en el manejo de conflictos escolares al promover un enfoque integral que prioriza el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Esta normativa, recientemente sancionada y promulgada, establece en su primer artículo la promoción transversal de la educación socioemocional en niños y adolescentes, un aspecto esencial para mejorar la interacción emocional y el manejo de conflictos en el entorno escolar. La Ley define la educación socioemocional como el fomento de competencias cognitivas, sociales y emocionales, esenciales para gestionar emociones y comportamientos, y así mejorar la salud mental y física.

Además, la Ley establece el concepto de desarrollo integral, entendido como un proceso continuo que abarca diversas fases de la vida, y que apunta a la construcción de la identidad y la autonomía. Esta norma busca ser aplicada en todos los niveles educativos de instituciones tanto públicas como privadas, asegurando que todos los actores del proceso educativo (profesores, padres, tutores y estudiantes) participen activamente. Este enfoque resulta relevante ya que involucra a toda la comunidad educativa en la gestión y resolución de conflictos, promoviendo un entorno escolar más armonioso y colaborativo.

La Ley 2383 también propone diversas líneas de intervención, tales como la educación en valores, la formación ética y los hábitos saludables. Asimismo, fomenta la formación continua para los educadores, con el objetivo de fortalecer las relaciones interpersonales y promover la inclusión de padres y representantes legales en la educación socioemocional de los estudiantes. Este enfoque holístico y colaborativo es crucial para asegurar que la gestión emocional no se convierta en un tema aislado, sino que se integre de manera transversal en todas las áreas del currículo escolar.

El proceso de implementación de la Ley se debe realizar en etapas, comenzando con la formulación de lineamientos pedagógicos, donde se ajustan las bases teóricas y estratégicas.

Posteriormente, se lleva a cabo la implementación propiamente dicha, que implica a toda la comunidad escolar en actividades prácticas. Finalmente, se establece un proceso de seguimiento y evaluación, el cual permite una mejora continua basada en la retroalimentación recibida.

Esta norma es una base excelente y multifacética para analizar cómo la educación socioemocional puede mejorar la gestión de conflictos en las escuelas y fomentar un ambiente más saludable y constructivo. La Ley tiene un impacto significativo en el tratamiento de los conflictos escolares, especialmente al abordar la falta de consideración de las emociones. Al promover la educación socioemocional, obliga a las instituciones educativas a enseñar y practicar la gestión emocional, lo que significa que, incluso en escuelas o situaciones donde las emociones no se han considerado anteriormente, ahora deberán ser integradas de manera transversal en la enseñanza y manejo de conflictos.

Además, la Ley posibilita la formación continua de educadores, lo que implica que los docentes y demás personal educativo reciban capacitación en la gestión y consideración de las emociones en situaciones de conflicto. Involucra a diversos actores de la comunidad educativa, creando un enfoque comunitario hacia la educación emocional. Esto implica que los adultos responsables también estarán más conscientes y preparados para reconocer y manejar las emociones de los niños y adolescentes en entornos conflictivos.

En términos generales, en relación con la presente investigación, podemos afirmar que existe un marco jurídico suficiente que permite el desarrollo teórico y empírico necesario no solo para mejorar la resolución de conflictos, sino también para crear un entorno escolar que apoye la salud mental y emocional de los estudiantes. Esto es crucial para el desarrollo de una nueva cultura de convivencia escolar en Colombia, donde la educación socioemocional y el manejo pacífico de conflictos sean una prioridad.

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general**

Comprender el lugar que se otorga a las emociones propias y del otro por parte de quienes participan en los conflictos en una Institución Educativa del Oriente Antioqueño.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer los tipos de conflictos que se generan en el entorno escolar y las emociones que ellos suscitan desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.
- Analizar la manera en que los docentes dan un lugar a las emociones de los estudiantes que participan en situaciones de conflicto en la escuela.

### 3. Marco teórico

*“Vivimos bajo cadenas de generaciones de exclusión material y simbólica, por lo cual, a los fines de comprender las prácticas educativas, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. Necesitamos seguir explorando la realidad afectiva en las que se refleja la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, vulnerabilidad que es institucional y emocional.”*  
(Kaplan & Szapu, 2020)

A continuación se expone el sustento teórico relativo a las categorías que se consideraron pertinentes de estudiar y precisar; así, se abordan inicialmente algunos aspectos sobre la categoría de emociones, incluyendo una mención de las diferentes perspectivas que lo han abordado y un mayor desarrollo de la perspectiva que asume en la presente investigación; posteriormente se expone la categoría de conflicto, concretamente conflicto escolar, esbozando brevemente algunas perspectivas desde las que se ha analizado esta categoría, definiendo la que se acoge en esta investigación y planteando someramente su relación con convivencia y violencia. Y finalmente se presenta una discusión que se ha planteado básicamente por una autora en torno a la relación entre emociones y conflicto, teniendo en cuenta la relevancia que la misma tiene para el objeto de la presente investigación.

#### Emociones

No hay consenso teórico sobre la comprensión de las emociones, el múltiple abordaje y diversidad disciplinar que se ha dedicado a su estudio (biología, filosofía, psicología, sociología, ciencias políticas y educación) ha resultado en la variedad de interpretaciones que se da sobre el mundo emocional. Así, existen diferentes enfoques y perspectivas que han intentado comprender la naturaleza, función y expresión de las emociones; de acuerdo con la literatura revisada, éstos pueden agruparse en: 1) Fisiológicas (Y de sensación), 2) Evolutivas (en alguna literatura se hace alusión a estas dos perspectivas en una sola denominada perspectiva o enfoque biológico), 3) Cognitivas y 4) De construcción social (Hernández, 2009); (Gil Blasco, 2014); (Bjerg, 2019).

### ***Perspectivas fisiológicas y de sensación***

Las perspectivas de sensación están representadas principalmente por David Hume (siglo XVIII), quien para estudiar las emociones hace una división entre impresiones de sensación y reflexión, mostrando que las emociones no son algo percibido a través de los sentidos, sino un tipo de impresión denominada impresión secundaria, estando mediadas por impresiones e inclusive ideas (Hernández, 2009). Los postulados fisiológicos –también acotados como psicofisiológicos-, están representados fundamentalmente por William James y Carl Lange, (1884 y 1885 respectivamente), quienes sostienen el carácter fisiológico (de lo emocional), que explica las emociones a partir de una excitación orgánica, que tiene una duración determinada y puede ser ubicada en el cuerpo (Solomon, 1984, citado por (Bjerg, 2019)); según James la emoción corresponde al sentir de los cambios corporales que siguen tras una percepción que los genera (Hernández, 2009). Algunas transformaciones de la teoría jamesiana están representadas por Antonio Damasio (siglo XX), quien propone un análisis fisiológico-evolutivo de las emociones, considerando la relevancia de los contenidos mentales que en éstas se involucran (Hernández, 2009).

### ***Perspectivas evolutivas***

Tuvieron su origen con Charles Darwin en el siglo XIX y consideran las emociones como fenómenos del comportamiento público, más que subjetivos e individuales; pueden entenderse como una forma de perspectivas fisiológicas por estar basadas en explicaciones orientadas a adaptaciones corporales. Su diferencia es la búsqueda por “...fundamentar las emociones como medios de supervivencia que son producto de muchas adaptaciones evolutivas sufridas a lo largo de la historia.” (Hernández, 2009, p.12). En el siglo XX se desarrolla una nueva teoría evolutiva representada por Carroll Izard y Robert Zajonc. El primero considera que la relación entre las funciones cognitivas y las emociones es contingente, negando la comprensión de las emociones como entes fundamentalmente cognitivos; se identifican rasgos distintivos de la propuesta de Darwin asociados con la función comunicativa de las emociones y el fomento de interacciones sociales (Hernández, 2009).

### ***Perspectivas cognitivas***

Hernández (2009) plantea que estas perspectivas en general proponen que las emociones se despliegan junto con la razón, son fenómenos sujetos de estudios epistemológicos y están relacionados con valores morales, éticos, estéticos o religiosos. Se desarrollan desde la segunda

mitad del siglo XX y entre sus representantes se tiene a Magda Arnold (década 1960), Robert Solomon, Robert Gordon, Martha Nussbaum; un rasgo característico de esta perspectiva en general es que abordan las emociones como principalmente mentales, considerando que, a pesar de presentarse alteraciones físicas, no es posible tratar las emociones sin hacer alusión a los contenidos mentales (Ibíd.).

También bajo estas perspectivas puede incluirse el concepto de inteligencia emocional propuesto de Peter Salovey y John Mayer y los conceptos de competencias emocionales analizados por Bisquerra en el ámbito educativo. La inteligencia emocional:

...incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10, citados por (Bisquerra, Rafael Bisquerra. Educación Emocional., s.f.)).

Las competencias emocionales pueden entenderse como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 69).

### ***Perspectivas de construcción social***

Surgen en la década de 1980 con James Averill en el campo de la psicología y son posteriormente desarrolladas por Randolph Cornelius. Si bien tienen puntos de coincidencia con las perspectivas cognitivas y evolutivas, al entender “...las emociones como mecanismos útiles para la vida (que dependen de la adaptación) y que a su vez cuentan con contenidos cognitivos, como las creencias (tanto socialmente construidas como subjetivas), dentro de sus componentes esenciales.” (Hernández, 2009, p. 27), también tiene diferencias importantes: 1) entiende las emociones como acciones en el presente, no en el pasado, 2) no se centra en el estudio biológico de las emociones sino en entender cómo están inmersas en prácticas socioculturales, son partícipes y componen de forma parcial el orden moral de la cultura y ayudan a mantener el orden moral (Cornelius, 1996, citado por Hernández, 2009) y 3) además de considerar que las emociones son afectadas por la cultura, propone que las emociones son producto de la cultura (Hernández, 2009). Más recientemente, (Feldman, 2018) propuso la “teoría de la emoción construida”, planteando que las emociones no son fijas y universales, sino que corresponden a construcciones mentales dinámicas que se configuran a partir de la interacción de diversos factores cognitivos, sociales y fisiológicos, que están influenciados por el contexto sociocultural y

por las experiencias de vida de cada persona y que incluyen experiencias sensoriales específicas. En síntesis, las perspectivas de construcción social reconocen que las emociones tienen rasgos físicos y evolutivos y están atravesadas por lo cognitivo, pero consideran que ninguna de estas características las puede explicar completamente de manera independiente, de manera que una forma de comprenderlas de manera más integral es contemplarlas como una construcción social (Hernández, 2009).

Teniendo en cuenta la concepción no dicotómica de las emociones (cuerpo/mente, fisiología/cognición) que se plantea desde la perspectiva de construcción social y la comprensión de su configuración en el marco de relaciones sociales, en el presente proyecto de investigación se acoge el análisis de las emociones desde esta perspectiva, considerando fundamentalmente los planteamientos de Carina Kaplan, investigadora argentina que principalmente en lo corrido del siglo XXI, ha hecho diversas propuestas en torno a las emociones, el conflicto y la violencia en la escuela.

Kaplan & Aizencang (2022) se inscriben en un enfoque socio-psíquico e histórico cultural de las emociones, intentando abordar la complejidad del mundo afectivo que transita por el escenario educativo en el paso por escuela. Para comprender mejor dicho enfoque podemos desglosarlo en dos puntos importantes a considerar: el carácter relacional de las emociones (entre lo síquico y lo social) y el hecho de estar situadas tanto histórica como culturalmente (espacialidad).

En primera medida, podemos entender que una mirada socio-psíquica se refiere a una consideración de que tanto el componente subjetivo, individual, interior de las personas, como el componente social, colectivo, exterior –componentes que implican aspectos fisiológicos y cognitivos-, están inmersos en las emociones y están en permanente relación y configuración de las mismas. La autora aborda la dimensión emocional desde el enfoque relacional, el cual se entiende como una mirada que se centra en las relaciones, tomando para ello a (Ahmed, 2015).

Para desarrollar este planteamiento (Ahmed, 2015) recurre a la identificación de dos modelos de las emociones:

De adentro hacia afuera” y “De afuera hacia adentro”. El primero plantea que los sentimientos van hacia afuera, salen y llegan a otros con la posibilidad de que retornen como respuesta; este modelo de la emoción como “interioridad” es fundamental para el argumento psicológico: “el lenguaje cotidiano de la emoción se basa en la presunción de interioridad. Si estuviera pensando en las emociones, seguramente supondría que necesito ver hacia dentro, preguntarme “¿cómo me siento? Ahmed (2015, p. 31).

El segundo está basado en la postura clásica de Durkheim sobre las emociones, para quien la emoción no es lo que proviene del cuerpo individual, sino lo que mantiene unido o ligado al cuerpo social (Collins 1990, citado por (Ahmed, 2015)); según él, "La mayoría de nuestras ideas y tendencias no las desarrollamos nosotros sino que nos vienen de fuera. ¿Cómo pueden volverse parte nuestra excepto imponiéndosenos?" (Ahmed, 2015, p. 34).

(Ahmed, 2015) plantea una crítica a la dicotomía establecida entre ambos modelos:

El modelo "de adentro hacia afuera" se ha convertido en un modelo de "afuera hacia adentro". Ambos dan por sentada la objetividad de la distinción entre el adentro y el afuera, lo individual y lo social, y el "yo" y el "nosotros". En vez de entender las emociones como algo que viene de dentro y se mueve hacia fuera, se supone que las emociones vienen de afuera y se mueven hacia dentro. (Ahmed, 2015), p. 31).

Frente a esto, propone que las emociones crean el efecto de un afuera y un adentro superando la postura de "lo social" o lo "psicológico" como formas teóricas que solo ponen en discusión si las emociones son individuales o colectivas y como ella misma en sus propias palabras dice: "...sugiero que las emociones son cruciales para la constitución de lo psíquico y lo social como objetos, un proceso que propone que la "objetividad" de lo psíquico y lo social es un efecto más que una causa." (Ibíd., p. 33)

Siguiendo a (Kaplan & Aizencang, 2022) y en relación con la educación, vemos que las emociones si bien tienen un componente psíquico y subjetivo (que implica lo fisiológico y cognitivo), no pueden entenderse solo desde allí, pues estas salen de las esferas individuales y pasan a un recorrido hacia la intersubjetividad que proponen los vínculos que se dan con "los otros" que componen la escuela:

Ese afuera y ese adentro, lo social y lo individual, no se ven predeterminados, sino que se van conformando en los encuentros y entramados entre los sujetos, donde los sentimientos resultan cruciales para la constitución del psiquismo y de lo social. (Ibíd., p. 9).

Por otra parte, respecto al carácter histórico-cultural de las emociones, es importante destacar que además del reconocimiento del carácter público y colectivo de las emociones y de su influencia en la construcción de subjetividades, modos de trato y lazos sociales, el enfoque se constituye en una forma de estudiar las emociones y los sentimientos a partir de la inquietud por cómo se construyen, cómo se expresan y como se transforman en los diferentes contextos sociales, culturales e históricos; desde el mismo se reconoce que las emociones no son solo fenómenos biológicos o psicológicos, sino que también están influidas por las normas, los valores, las prácticas y las instituciones de cada sociedad y época.

Así, la autora propone inscribir las emociones en un espacio determinado, dándoles un asiento y lugar concreto. Este planteamiento, se pregunta por aquello que sienten quienes habitan las escuelas, bajo la consideración según la cual, asistimos a un giro que denomina afectivo y desde el que se intenta postular a las emociones y a los sentimientos en un “lugar importante” de la cotidianidad escolar, que es donde tiene lugar gran parte del escenario de la educación (Kaplan & Aizencang, 2022). En conclusión, desde este punto la autora plantea que “Las emociones son producto de una construcción histórico y social. Los intercambios afectivos son situados y sus manifestaciones asumen tonos diferentes en función de las singularidades, aludiendo así a una estructura colectiva y particular.” (Kaplan & Aizencang, 2022, p.11).

Esta última postura se asume considerando que es la más coherente con la pregunta de investigación, dada su integralidad al reconocer que las emociones tienen rasgos fisiológicos y cognitivos, pero a su vez se construyen en el marco de las relaciones entre lo subjetivo y lo social y responden a las condiciones históricas y socioespaciales donde se despliegan; en ese sentido, esta perspectiva permite analizar la escuela como un lugar donde se construye el tejido social y, por ende en sus elaboraciones el tejido emocional, más aun lo que sucede en este campo cuando se desatan situaciones de conflicto escolar.

Atender la pregunta sobre la forma en la que los sujetos se envuelven emocionalmente y llevada dicha pregunta a las estructuras institucionales, nos permitirá adentrarnos en los trazados sociales y las formas particulares en las que se desarrollan y transmiten las emociones. Estos conceptos son fundamentales para entender la relación de las emociones y prácticas sociales - culturales dadas al interior de las escuelas y se constituyen en referentes claves para el desarrollo de la investigación.

***Emociones, sentimientos, estados emocionales, experiencias emocionales y actitudes***

Tras la breve revisión de distintas perspectivas desde las cuales se han abordado las emociones, se hace relevante exponer la diferencia que existe entre éstas y los sentimientos, la cual también ha sido objeto de discusión por parte de diferentes autores como Damasio, 2005, Bisquerra, 2009, Buitrago, 2021, entre otros. Así mismo, se hace necesario exponer qué se entiende por experiencias emocionales. Estas distinciones se hacen relevantes para esta investigación, teniendo en cuenta la necesidad e importancia de comprender con mayor claridad la dimensión emocional de los y las estudiantes en el marco de los conflictos escolares que acontecen en la institución educativa objeto de estudio, incluyendo tanto emociones como sentimientos y experiencias emocionales vividas.

Desde una postura basada en investigaciones neurobiológicas a la luz de los planteamientos filosóficos de Spinoza sobre los afectos, Damasio (2005) presenta un análisis de las emociones, los sentimientos, sus diferencias y sus relaciones. El autor plantea que las emociones preceden a los sentimientos; define las emociones como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que son producidas de forma automática por el cerebro normal cuando detecta un “estímulo emocionalmente competente-EEC”, entendiendo este último como un acontecimiento u objeto presente de forma real o mediante un pensamiento, que genera una emoción. Evolutivamente el cerebro tiene una preparación para responder a ciertos EEC mediante acciones determinadas, aunque los posibles EEC no se limitan a los repertorios establecidos por la evolución, incluyendo otros que se aprenden a través de las experiencias de vida. Las respuestas corresponden inicialmente a un cambio transitorio en el estado corporal y en las estructuras cerebrales que leen el cuerpo y soportan el pensamiento, y posteriormente, situando al organismo en condiciones propicias para el bienestar y la supervivencia (Damasio, 2005, p. 55-56).

Por otra parte, los sentimientos son entendidos por Damasio (2005, p. 88) como:

...una idea del cuerpo y, de manera todavía más concreta, una idea de un determinado aspecto del cuerpo, su interior, en determinadas circunstancias. Un sentimiento de emoción es una idea del cuerpo cuando es perturbado por el proceso de sentir la emoción.

De acuerdo con el autor, en las situaciones en las que hay poco o nada de tiempo para examinar los sentimientos, éstos sólo corresponden a la percepción de un estado específico del cuerpo, no obstante, en otras situaciones el sentimiento no sólo incluye la anterior percepción sino también la percepción de cierto estado mental que la acompaña, pudiendo generar cambios en el modo de pensar. Para Damasio (2005) los sentimientos implican una experiencia consciente de las emociones, de manera que, para tener sentimientos propone unos requisitos: 1) No sólo poseer cuerpo sino además un medio de representación interior de dicho cuerpo, en suma, contar con un sistema nervioso; 2) dicho sistema nervioso debe tener la capacidad de cartografiar estados corporales y estructuras y cambiar los patrones neurales de dicha cartografía en patrones o imágenes mentales. 3) para que se genere el sentimiento se necesita que el organismo conozca el contenido del sentimiento, es decir, que tenga consciencia; 4) “...el cerebro de un organismo que siente crea los mismos estados corporales que evocan los sentimientos cuando reacciona a objetos y acontecimientos con emociones o apetitos.” (Damasio, 2005, p. 109).

En términos relacionales Damasio (2005) expone que las emociones corresponden a la base de los sentimientos, surgiendo estos últimos a partir de las emociones y constituyéndose en

una manera de traducir el estado corporal en la mente. Partiendo de una concepción de los sentimientos como "... la expresión a nivel mental de las emociones y de lo que subyace bajo éstas." (Damasio, 2005, p. 172), el autor plantea que en este nivel mental de procesamiento biológico y por medio de la consciencia, es que se da la integración suficiente de pasado, presente y anticipación del futuro, posibilitando que las emociones generen mediante los sentimientos: 1) la preocupación por el "yo individual", ayudándonos a la solución de problemas no cotidianos, y 2) la regulación de nuestros comportamientos a nivel social.

Bisquerra (2009) en su libro "Psicopedagogía de las emociones" también desarrolla la diferencia entre emociones y sentimientos. De acuerdo con el autor, la "...emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción" (Bisquerra, 2000; citado por Bisquerra, 2009, p. 20) y que presenta una corta duración, pudiendo presentarse durante segundos, minutos, horas; la activación de una emoción se da a partir de un acontecimiento que puede ser interno o externo; pasado, presente o futuro; real o imaginario; el acontecimiento puede por ejemplo ser un dolor en alguna parte del cuerpo o un pensamiento de ilusión o de terror, en general puede ser una persona, un animal, una cosa, un hecho, etc., generándose la mayoría de las emociones en el marco de las relaciones sociales. La percepción de la emoción puede ser consciente o inconsciente.

Para entender la generación de emociones, Bisquerra (2009) acude a la teoría de valoración automática propuesta por Arnold (1960; citado por Bisquerra, 2009), la cual propone la existencia de un mecanismo innato a partir del cual se hacen valoraciones de cualquier acontecimiento o estímulo que llega a los sentidos, de manera que, cuando se valora dicho acontecimiento puede generar afectación sobre la supervivencia o el bienestar (propios y de los vínculos cercanos), se produce una activación de la respuesta emocional. Si bien la valoración que se realiza es cognitiva, ésta puede ser consciente o inconsciente, más no puede ser cognoscitiva. En la valoración inciden diversos factores: contexto, significado del acontecimiento, valoración de la capacidad de afrontamiento, atribución causal, experiencia previa, aprendizaje, etc., por lo que un mismo acontecimiento puede ser valorado de manera diferente de acuerdo a la persona. El proceso de valoración es una noción fundamental de la teoría de Lazarus (1991; citado por Bisquerra, 2009) desde una perspectiva cognitivista, quien plantea que, tras la ejecución de una valoración primaria o automática, se da inmediatamente una valoración secundaria o cognitiva que lleva a los individuos a preguntarse por su capacidad para hacer frente al acontecimiento o situación que están experimentando.

De acuerdo con Bisquerra (2009) la respuesta emocional consta de tres componentes: **1) Neurofisiológico:** incluyendo sudoración, taquicardia, secreciones hormonales, etc.; **2) Comportamental:** corresponde a la expresión emocional, incluyendo expresiones faciales, tono de voz, etc.; a partir de la experiencia, el aprendizaje y el entrenamiento, este componente se puede disimular; **3) Cognitivo:** corresponde a la experiencia emocional subjetiva del acontecimiento, a partir de la cual se toma consciencia de la emoción y se le da un nombre, en función del manejo del lenguaje. Este componente coincide con lo que se llama sentimiento, lo que permite comenzar a explorar en los siguientes párrafos la definición que respecto a este último plantea el autor en cuestión. En la siguiente figura se presenta un modelo propuesto por el autor, que integra los elementos fundamentales de la emoción.

## Figura 2

### *Modelo de emoción*

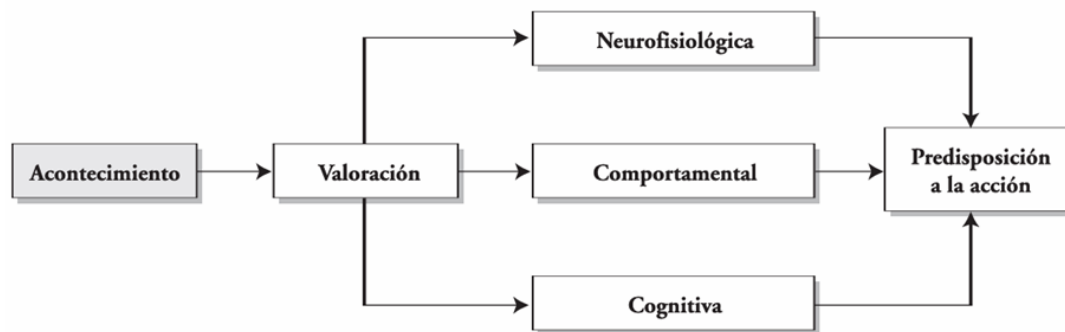


Figura 1.2. Modelo de emoción.

Fuente: Bisquerra (2009)

El sentimiento es entendido por Bisquerra (2009) como un fenómeno emocional duradero que coincide con el componente cognitivo de la emoción, es una emoción hecha consciente; un sentimiento inicia con una emoción, pero puede durar mucho más, incluso toda la vida, dado que después de hacer consciente dicha emoción, interviene la voluntad para prolongar el sentimiento o mermar su duración. Los sentimientos pueden dirigirse hacia una persona, un animal, un objeto.

Los **estados emocionales** denominados por Bisquerra (2009) como episodios emocionales, son entendidos por este autor como múltiples estados emotivos que se suceden y están ligados a un mismo acontecimiento, que puede generar diversas emociones que pueden confundirse y vivirse como una sola emoción, pudiendo durar días o inclusive semanas; la prolongación de un episodio emocional se puede convertir en un sentimiento.

En lo relativo a experiencias emocionales Bisquerra (2009) distingue entre **procesamiento emocional**, **experiencia emocional** y **expresión emocional**; el primero es un fenómeno neuronal del cerebro del que no se tiene consciencia, que se activa mediante la valoración automática y que se corresponde con la componente fisiológica de la emoción. Por su parte, la **experiencia emocional** es el efecto del procesamiento emocional, de ésta si se tiene consciencia y se corresponde con la componente cognitiva de la emoción; "...es la toma de consciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción." (Bisquerra, 2009, p.21). por último, la expresión emocional consiste en la manifestación exterior de la emoción, producida por medio de la comunicación verbal y no verbal, correspondiéndose con la componente comportamental de la emoción. "La experiencia emocional predispone a la acción; pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción." (Bisquerra, 2009, p.21).

Para efectos de la presente investigación, se acoge la propuesta de diferenciación de emociones, sentimientos y experiencias emocionales propuesta por Bisquerra (2009), considerando su aplicación al ámbito educativo que es objeto de investigación.

Finalmente, siguiendo a Andrade-Valles y otros (2018) se entiende la actitud como "...una tendencia o predisposición que evalúa de determinada manera a un objeto o situación (a partir de las creencias sobre los mismos), lo que conduce a actuar favorable o desfavorablemente hacia ese objeto o situación (de manera consecuente con dicha evaluación. Las actitudes son aprendidas y relativamente estables..." (Andrade-Valles, y otros, 2018, p. 344).

### ***Clasificación de las Emociones***

Distintos autores que pueden enmarcarse en algunas de las perspectivas previamente mencionadas (fisiológicas, evolutivas, cognitivas) proponen diferentes formas de clasificar las emociones, coincidiendo algunos de ellos en la postulación de una serie de emociones primarias o básicas y una serie de emociones secundarias o complejas y/o clasificándolas como emociones positivas, negativas y ambiguas, aunque aún no existe un consenso definitivo. De acuerdo con Bisquerra (2009), en general las agrupaciones de las emociones responden a la identificación de familias emocionales, así, por ejemplo, la familia de la ira puede incluir cólera, rabia, furia, indignación, rencor, odio, etc.; la distinción en las agrupaciones se da en función de los criterios tenidos en cuenta por los diferentes autores para conformar dichas familias.

A continuación, se presenta inicialmente una descripción de la clasificación de las emociones en positivas, negativas y ambiguas, planteando posteriormente otras clasificaciones

asociadas a las familias de emociones y en las cuales aparecen propuestas de diferenciación en primarias o básicas y secundarias, complejas o sociales.

### **Emociones positivas, negativas y ambiguas**

De acuerdo con Lazarus (1991; citado por Bisquerra, 2009) la clasificación de las emociones responde a la valoración que la persona hace del acontecimiento o estímulo que genera la respuesta emocional, experimentándose emociones positivas, negativas o ambiguas:

- Emociones positivas: se producen como resultado de una evaluación favorable en cuanto al alcance o aproximación a los objetivos que se tiene. Están incluidas la alegría, el amor, el afecto, la felicidad, el alivio, el orgullo por un logro, entre otros Lazarus (1991; citado por Bisquerra, 2009). Según Bisquerra (2009) los objetivos corresponden fundamentalmente al aseguramiento de la supervivencia y el progreso hacia el bienestar, los cuales implican dimensiones personales y sociales, pues no solo importa la supervivencia y el bienestar propio, sino también el de los seres queridos, pudiéndose extender incluso a toda la humanidad.
- Emociones negativas: se producen como resultado de una evaluación desfavorable en cuanto a los objetivos deseados. Corresponden a distintas maneras de amenaza, frustración, demora de un objetivo o conflicto de objetivos. Están incluidas ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, culpa, celos, envidia, asco, etc. Lazarus (1991; citado por Bisquerra, 2009). De acuerdo con Bisquerra (2009) estas emociones requieren de energía y movilización para el afrontamiento de la situación de manera relativamente urgente.
- Emociones ambiguas: pueden ser positivas o negativas en función de las circunstancias. Están incluidas sorpresa, compasión, esperanza, emociones estéticas, entre otras. Siguiendo a Bisquerra (2009), estas emociones son similares a las positivas en términos de su duración breve y a las negativas en relación a la dinamización de recursos para afrontarlas.

Bisquerra (2009) aclara que la denominación de “negativas” y “positivas” no hace alusión a que sean “malas” y “buenas”, todas las emociones se consideran legítimas, siendo la “maldad” y la “bondad” sólo atribuibles al comportamiento subsecuente a la emoción, más no a la emoción propiamente.

### **Emociones primarias o básicas, discretas y secundarias, complejas o sociales**

Distintos autores han propuesto agrupaciones de las familias de emociones clasificándolas en función de su carácter primario o básico o su mayor complejidad.

- Emociones primarias o básicas: Las emociones primarias “se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas” (Bericat, 2012. p. 2). Damasio (2005) plantea que las emociones incluidas en esta categoría se identifican con facilidad en las personas de diversas culturas e inclusive, en especies no humanas. Adicional a las emociones primarias, Damasio (2005) propone la existencia de emociones de fondo, las cuales entiende como “...consecuencia del despliegue de determinadas combinaciones de las reacciones reguladoras más sencillas (por ejemplo, procesos homeostáticos básicos, comportamientos de dolor y placer y apetitos)...” (Damasio, 2005, p.), siguiendo el principio de anidación<sup>4</sup> en que basa sus planteamientos. Bisquerra (2009) identifica dos enfoques diferentes de conceptualización de las emociones primarias o básicas: 1) los enfoques de tendencia biológica las entienden como un grupo de emociones con una base simbólica y que son transmitidas genéticamente en el transcurso de la filogénesis; se identifican a través de las expresiones faciales, son universales, hacen parte de todas las culturas y también se presentan en los animales superiores. 2) los enfoques de tendencia cognitiva, las entienden como un grupo reducido de emociones que conforman los elementos básicos de la vida emocional, pudiéndose combinar para generar emociones más complejas.
- Emociones discretas: es importante mencionar que Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric (2006; citados por Bisquerra, 2009) proponen la existencia de unas emociones discretas, concibiéndolas como estados emocionales irreducibles, lo que significa que no pueden dividirse en otras emociones. De acuerdo con Bisquerra (2009,

---

<sup>4</sup> De acuerdo con Damasio (2005, p. 41) se trata de un “plan de construcción” asociado a las reacciones reguladoras que garantizan la homeostasis, de manera que reacciones más sencillas están “...incorporadas como componentes de otras más elaboradas, un anidamiento de lo simple dentro de lo complejo.”. Así, parte de lo relativo al sistema inmune y la regulación metabólica está incluida en lo relativo a los comportamientos de dolor y placer; parte de estos últimos se incluye en lo relativo a instintos y motivaciones; y parte de lo relativo a todos los niveles previos ya mencionados está incorporado en las emociones, ensamblándose estas últimas según el mismo principio: emociones de fondo, primarias y sociales.

p.82) esta conceptualización no asume una base biológica, más bien "...permite la identificación, diferenciación, definición y denominación a partir de la experiencia emocional, representada como esquemas o unidades de información organizada en la memoria."; teniendo las influencias sociales y culturales un rol relevante en la delimitación de dichas emociones. Se considera que las emociones discretas tienen una duración corta (segundos, minutos, horas) y están conformadas por emociones agudas (p.e. la emoción discreta miedo está conformada por las emociones agudas terror, pánico, susto, entre otras). Las emociones discretas en general coinciden con las básicas o primarias, pero su diferencia radica en que no están fundamentadas en una base biológica ni en su universalidad, existiendo emociones sociales que son discretas (tales como la vergüenza), que difícilmente puedan considerarse básicas en términos biológicos (Bisquerra, 2009).

- Emociones secundarias, complejas o sociales: Las emociones secundarias pueden surgir de la combinación de emociones primarias y presentan un condicionamiento social y cultural (Bericat, 2012). Damasio (2005) las denomina emociones sociales y expone que éstas incluyen respuestas que hacen parte de las emociones primarias y emociones de fondo, siguiendo también el principio de anidación. Por su parte, Bisquerra (2009, p.82) plantea que las emociones sociales son características de las personas y habitualmente se experimentan en el marco de las relaciones sociales.

Existen varios modelos de clasificación de las emociones; por una parte, está el propuesto por Plutchik (1958, citado por Bisquerra, 2009), que propuso cuatro problemas básicos: identidad, temporalidad, jerarquía y territorialidad, los cuales se presentan tanto en seres humanos como en animales. De dichos criterios surgen funciones específicas que generan diversas emociones. Este modelo no fue aceptado de forma general, al considerarse incompleto y limitado, aunque fue el punto de partida de posteriores investigaciones.

Por otra parte, Goleman (2005) propone una clasificación de las competencias emocionales considerando dos dimensiones: intrapersonales (asociadas a la autoconciencia y el manejo emocional); e interpersonales (relativas a la manera de relacionarnos con los otros); considerando que el punto de partida es la relación con uno mismo. Basado en el trabajo de Ekman (1979), Goleman identifica seis emociones básicas universales: miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y aversión. Señala además que todas las emociones son poderosas, y aprender a gestionarlas constituye el núcleo de la inteligencia emocional.

TenHouten (2007; citado por Bisquerra, 2009) plantea una teoría general de las emociones que se basa en el modelo de Plutchik (1958), incorporando cuatro pares de emociones primarias opuestas: alegría-tristeza, aceptación-asco, anticipación-sorpresa, ira-miedo.

Finalmente, a partir de los elementos tenidos en cuenta en diversas clasificaciones, Bisquerra (2009) propone una clasificación de las emociones considerando una perspectiva psicopedagógica, de manera que pueda usarse en la educación emocional. Para esta investigación se adoptará dicha clasificación, considerando su coherencia en lo relativo a los intereses investigativos en lo relativo al estudio de las emociones y sentimientos en el contexto de los conflictos en la escuela. En la siguiente tabla se presenta dicha clasificación.

**Tabla 2**

*Clasificación psicopedagógica de las emociones*

| Emociones negativas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primarias           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Miedo               | Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia                                                                                                                                                                                                                                    |
| Ira                 | Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo |
| Tristeza            | Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación                                                                                                    |
| Asco                | Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ansiedad            | Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo                                                                                                                                                                                 |
| Sociales            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

---

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vergüenza | Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|           | Emociones positivas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Alegría   | Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor                                                                                                                                                                                                                                         |
| Amor      | Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión                                                                                                                                                                                             |
| Felicidad | Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|           | Emociones ambiguas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Sorpresa  | La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.                                                                           |
|           | Emociones estéticas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|           | Las emociones estéticas han sido poco estudiadas. Bisquerra (2009, p.173) las define como "...la respuesta emocional ante la belleza.", incluyendo obras de arte, paisajes, seres humanos, ropa bonita, entre otros. Además, el autor considera que algunas experiencias de tipo profesional, deportivo, religioso, etc., pueden asimilarse a las emociones estéticas desde la perspectiva psicológica. |

---

*Fuente.* Adaptado de Bisquerra (2009).

Es importante mencionar algunas anotaciones del autor respecto a la tabla anteriormente presentada. El asco se asocia directamente con la emoción experimentada frente a alimentos en

mal estado; su aplicación a las personas en el marco de las relaciones sociales (p.e. “me das asco”), en esta clasificación se asimila a la ira. Por otra parte, si bien el miedo y la ansiedad podrían hacer parte de la misma categoría, en esta clasificación se diferencian considerando que la experimentación del miedo se da frente a un peligro real e inminente, que pone en riesgo la supervivencia, mientras que la ansiedad se considera de carácter existencial, suponiéndose un hipotético peligro que en realidad es poco probable. En las emociones sociales la clasificación incluye las que se consideran más relevantes, reconociendo que hay un número mucho más amplio de emociones sociales tales como ternura, cariño, empatía, simpatía, cordialidad, entre otras, pero considerándose que las mismas ya están incluidas en otras categorías. En las emociones positivas se incluye amor, la cual se considera una emoción compleja; esta emoción en otras clasificaciones se llama aceptación. En las emociones ambiguas se considera sorpresa, pues las otras dos (compasión y esperanza) propuestas por Lazarus (1991; citado por Bisquerra, 2009) se asumen como positivas, teniendo en cuenta la cultura y su rol en la práctica psicopedagógica. Finalmente se incluyen las emociones estéticas en tanto se asume que en lo relativo a la educación es fundamental potenciar este tipo de emociones, en tanto éstas pueden motivar el aprendizaje y favorecer la conciencia emocional y la regulación emocional.

### **Conflicto escolar**

El conflicto ha sido un tema ampliamente estudiado por diferentes disciplinas, desde las cuales se le ha otorgado distintos significados y concepciones que hacen de ésta una categoría polisémica. En las indagaciones sobre el conflicto se identificaron diversas investigaciones relativas a conflicto escolar que permiten un acercamiento a esta categoría, considerándose relevantes los aportes de (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) y (González & Daniela Rojas, 2004), quienes plantean distintos enfoques y perspectivas, decantando por la propuesta del matemático y sociólogo Galtung.

Siguiendo a Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez (2016), las concepciones existentes sobre conflictos pueden agruparse en tres perspectivas: 1. Perspectiva de control: lo entiende como algo negativo, sinónimo de violencia, como algo a evitar; 2. Perspectiva interpretativa: lo entiende como inevitable en las relaciones humanas e inclusive como algo positivo, en términos de la dinámica grupal; y 3) Perspectiva crítica: lo entiende como algo natural, inherente a la vida humana y las relaciones sociales, concibiéndolo como asunto clave para la transformación social. En esta última perspectiva se inscribe Galtung.

Por su parte, González & Rojas (2004) recogen diferentes concepciones de conflicto que incluyen su comprensión desde la sociología como: 1) una fuerza destructora que irrumpe el normal funcionamiento del sistema social (Parsons y Durkheim); 2) un proceso permanente y necesario para la transformación social (Marx, Hegel y Hobbes); 3) una divergencia de intereses (Rubin, Pruitt y Hee Kim); 4) una disputa en torno a valores, poder, estatus y recursos en la que el propósito de las partes del conflicto es la neutralización de su rival (Coser, 1972; citado por González & Rojas, 2004); y 5) el conflicto como un asunto muy arraigado a las necesidades humanas, implicando asuntos no negociables Burton (1991; citado por González & Rojas, 2004). Desde la psicología cognitiva se plantea que los factores psicológicos aportan a la permanencia de los conflictos y que estos no pueden separarse de las condiciones sociales y las políticas de fondo (Kelman, 1986; citado por González & Rojas, 2004). Y finalmente, desde una concepción integradora, Galtung (1989; citado por Alzate, 1998) entiende el conflicto como una incompatibilidad ocurrida en un sistema que se basa en la persecución de objetivos, los cuales incluyen valores, necesidades e intereses, asumiendo que los conflictos básicos involucran necesidades humanas básicas (Galtung, 1989 citado por (Alzate, 1998).

Siguiendo a González & Rojas (2004):

El conflicto puede entenderse como un proceso interaccional, que como tal nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y permanecer estacionario. Se co-construye recíprocamente entre dos o más partes, por lo tanto podemos decir que el conflicto, para ser denotado como tal, implica en primer lugar un reconocimiento y consenso acerca de su existencia, es decir, que ambas partes verbalicen y tomen conciencia de lo que se está enfrentando. González & Rojas (2004, p.17).

Se entiende que el conflicto se potencia en el contexto de un sistema social que produce diferencias y desigualdades, lo que se refleja en la escuela como institución socializadora en la que la interacción entre distintos actores, roles y funciones entran en permanente contradicción y oposición (Ibíd.).

En ese sentido, Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez (2016) abordan las causas de los conflictos en las instituciones escolares; para ello recurren a Jares (1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) exponiendo que:

En la opinión de Jares, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar, sólo cabe entenderla, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Para ello, Jares

encuadra el origen de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí, y, a veces, difícilmente separables (Jares, 1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016, p. 169).

Para clarificar el esquema propuesto por Jares (1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) y (Jares, 1997), Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez (2016) consideran en primer lugar que la escuela es organización y por tanto puede ser explicada y articulada desde las diferentes ideologías científicas que pueden entrar en colisión y, de esta forma, generar conflictos ideológico-científicos. El segundo encuadre propuesto por Jares (1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) y (Jares, 1997) y señalado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez (2016), son las prácticas cotidianas escolares que están de forma permanente generando situaciones de confrontación en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta. En tercer lugar, se citan ejemplos relacionados a la estructura escolar Institucional asociados a la escasa autonomía de los centros educativos.

Entre los múltiples conflictos que pueden surgir en la escuela, concretamente los que emergen en la relación docente - directivo docente/estudiantes -que pueden situarse principalmente en el segundo encuadre de Jares mencionado anteriormente, aunque no se desconoce la posible incidencia de los otros dos encuadres-, y que han sido abordados como conflictos intergeneracionales por diversas investigaciones (Forero-Londoño, 2011); (Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018), Melo, Montaña, Mora, & Pavas (2009), (Paulín, 2013), son el foco de interés en la presente investigación, pues es en los conflictos surgidos en la relación entre estos actores que se pretende entender el lugar de las emociones en la institución educativa estudiada.

Al respecto, González & Rojas (2004) conciben la escuela como:

...un escenario de permanente conflicto intergeneracional, ya que está fundada por una generación adulta que demanda al joven su adaptación a un sistema de cuya construcción nunca fue parte. Es así que algunas manifestaciones de resistencia pueden ser interpretadas por la cultura adulta como anormalidades del joven y no como un conflicto en el cual es la relación entre ambos actores la que genera malestar. González & Rojas (2004, p. 18).

Entendiendo que la convivencia escolar:

...se construye en la delicada tensión entre la elaboración de acuerdos regulativos (siempre en revisión y donde todos quienes forman parte de la escuela sean reconocidos como actores habilitados para tomar parte en los asuntos atinentes a las regulaciones

necesarias para la co-existencia) y el reconocimiento de la diversidad de voces, de modo que se dé lugar a un diálogo conflictivo, en vez de pensar en la resolución de los problemas desde prácticas de imposición unilateral. Paulín y Tomasini (2007: s/p, citados por Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018, p.399).

Y reconociendo que, en contraste, de acuerdo con investigaciones como las de Forero-Londoño (2011), González & Rojas (2004), Paulin (2013) y Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018, en general las relaciones entre estudiantes y docentes están atravesadas por relaciones de poder evidenciadas entre otros en ejercicios de autoritarismo llevados a cabo por estos últimos actores, es evidente que muchos de los conflictos surgidos en la escuela respondan a conflictos intergeneracionales que, en muchos casos terminan escalando a situaciones de violencia.

Tal y como exponen Melo, Montaña, Mora, & Pavas (2009) a partir de un documento de (Arellano, 2007):

...la violencia directa ejercida en la escuela es, una manifestación de conflictos no resueltos, producto de un modelo educativo excluyente y autoritario donde a través del poder se aliena el sujeto, repercutiendo esto en la forma de abordar los conflictos, a través del ejercicio de la autoridad, del castigo, entre otros, provocando un clima de tensión y generando manifestaciones negativas en el comportamiento, que alteran las interacciones, fracturan los dispositivos de control y desequilibran las relaciones de fuerza y poder dentro de la institución educativa. Melo, Montaña, Mora, & Pavas (2009, p. 34).

Así mismo, Forero-Londoño (2011) alude a la existencia de una cultura escolar autoritaria y abordan las nociones de violencias difusas y estructurales, expuestas por Rossana Reguillo-Cruz:

Respecto a las explicaciones sobre el origen de la violencia juvenil..., es necesario anotar que, desde 1986, Rodrigo Parra-Sandoval venía describiendo el problema de la violencia dentro de la escuela como un asunto de ausencia normativa; en este sentido, resaltó las prácticas autoritarias en la escuela. Para este sociólogo, la práctica pedagógica colombiana de comienzos de la década de 1990 se instauraba en un tipo especial de relación saber/poder, en la cual el hacer del maestro se caracterizaba por un ejercicio de una pedagogía violenta determinada por el ejercicio autoritario del conocimiento (Parra-Sandoval, 1993) y las relaciones conflictivas entre jóvenes y entre estos y sus maestros. Según Rodrigo Parra- Sandoval, este tipo especial de educación será la esfera pedagógica que posibilitará la incubación de violencias relacionadas con contextos sociales más amplios. Forero-Londoño (2011, p. 405).

Siguiendo a Parra-Sandoval (1993), el autor expone la existencia de un sistema escolar vertical, desde donde el adulto impone “un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista ni sus expectativas personales.” (Forero-Londoño, 2011, p. 406), conllevando a situaciones de conflicto permanentes que en muchos casos terminan escalando a situaciones de violencia escolar.

### **Emociones y conflicto**

Finalmente, para cerrar este marco teórico vale la pena esbozar brevemente algunas relaciones entre emociones y conflicto en la escuela planteadas por algunos investigadores. De acuerdo con (Kaplan & Szapu, 2020), los conflictos en las escuelas deben ser comprendidos entrelazando las interacciones y sentidos que les otorgan las y los estudiantes con las tramas particulares, sociales e institucionales en las cuales se inscriben. La emoción cobra su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo. Esto da pie a plantear una noción del cuerpo y las emociones diferente para quienes “dominan” que para quienes son “dominados”, entendiendo que esta dominación no es sólo en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico (Kaplan & Szapu, 2020).

Dado que la escuela es un espacio donde confluyen muchas personas con concepciones de mundo aprehendidas de su grupo familiar, paralelamente a lo transmitido por la sociedad por medio de los contextos escolares, éste puede entenderse como un lugar privilegiado para el análisis de las emociones y el conflicto que atraviesan la experiencia de vida con otros. Además, puede acercar a la comprensión de mentalidades, expectativas y acciones que se presentan en la transmisión de valores e ideologías de grupos sociales familiares y de la sociedad en general (Alzate, Bedoya, Fajardo, Hoyos, & Ocampo, 2020).

Por tanto, es imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las experiencias que viven las y los jóvenes nos ayude a comprender las conflictividades que están presentes en las escuelas para que, a partir de allí, se puedan abordar de forma pedagógica; en palabras de Kaplan & Szapu (2020, p.27): “El análisis de las experiencias emocionales de las y los estudiantes constituye una herramienta fundamental para comprender las conflictividades y violencias que atraviesan las experiencias y trayectorias juveniles.” (Kaplan & Szapu, 2020).

## **4. Metodología**

### **Enfoque de investigación**

Este trabajo de investigación asume una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque de estudio de caso. La investigación cualitativa como metodología permite la búsqueda y comprensión de la realidad contando con la perspectiva de los participantes, de sus experiencias subjetivas e intersubjetivas. Esta perspectiva filosófica concebida como una metodología de investigación, es una nueva manera de ver el mundo ya que aporta de forma significativa una experiencia subjetiva de los hechos en su estado natural, tal como son percibidos, estableciéndose la forma de lograr y alcanzar el conocimiento (Sánchez, 2015 citado por (Corona, 2018)).

Siguiendo a Stake (1999), la investigación cualitativa se diferencia de la cuantitativa en que la primera centra en comprender las relaciones complejas que se dan entre todo lo existente, enfatizando en la indagación de los hechos, mientras que la segunda se centra en la explicación y el control, enfatizando en la búsqueda de causas, buscando la generalización.

Para perfeccionar la búsqueda de explicación, los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escalas y mediciones (por ej., números). Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej., relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia. Stake (1999, p. 44).

Otra diferencia importante entre estos dos tipos de investigaciones es que la investigación cuantitativa se esfuerza por limitar la interpretación del investigador hasta tanto los datos hayan sido recogidos y analizados estadísticamente (período “libre de valores”), mientras que en la investigación cualitativa requiere que el investigador se sumerja en el trabajo de campo, realizando observaciones, interpretando desde el inicio, a la vez que se percata de su propia consciencia (Stake, 1999). Finalmente, otra característica que diferencia la investigación cualitativa es que en la misma el investigador construye el conocimiento, no lo descubre (Stake, 1995; citado por (Bravo, 2015)).

La pregunta por el lugar de las emociones en el conflicto escolar se relaciona con la metodología cualitativa en tanto que permite, en primera medida, generar un contexto y es aquel en el que se produce el conflicto escolar y las emociones asociadas.

En resumen, la metodología cualitativa proporciona un marco adecuado para investigar el lugar de las emociones en el conflicto escolar, ya que permite una mayor comprensión y un análisis interpretativo desde el contexto y la subjetividad de los participantes.

Desde esta perspectiva el abordaje de la realidad busca el aporte de los actores sociales, como contribución a un proceso histórico de construcción. Es de especial interés la valoración subjetiva y vivencial y la interacción entre los diversos participantes de la investigación, dado que estos hacen parte del componente local y cotidiano del investigador y, por tanto, sus motivaciones, expresiones, manifestaciones, comportamientos y formas de relacionamiento, entre otros, se constituyen en una fuente inagotable de información en torno a las emociones que movilizan a los participantes de la investigación, especialmente en las situaciones de conflicto escolar.

Indagar por el sentir de los estudiantes y docentes en medio de las situaciones conflictivas no es un proceso fácil; de acuerdo a las observaciones preliminares realizadas en la Institución Educativa objeto de estudio se infiere que regularmente los actores inmersos en situaciones conflictivas difícilmente expresan su sentir al ser cuestionados, hay cohibición y vergüenza, temor e incertidumbre por los comentarios y repercusiones en las interacciones futuras. Con base a esta problemática, se decidió realizar esta investigación bajo un enfoque cualitativo, usando el estudio de caso como metodología y utilizando distintas técnicas, algunas de ellas de tipo etnográfico.

El estudio de caso es, según Yin (1994), una investigación empírica dedicada al estudio de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, principalmente cuando los límites existentes entre el fenómeno y el contexto no son evidentes de forma clara. Una investigación de estudio de caso aborda una situación técnicamente diferenciada en la que hay más variables de interés que datos, resultando de esto que considere diversas fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un proceso de triangulación, beneficiándose también de la previa elaboración de proposiciones, en aras de guiar la recolección y análisis de datos (Yin, 1994).

Por su parte, Sandín (2003, p.145; citado por Bravo, 2015, p. 119) expone que el estudio de caso puede entenderse como "...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, a través del examen detallado, comprehensivo y sistemático, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.". De otro lado Stake (1999) plantea que un estudio de caso se pretende que incorpore la complejidad un caso específico, que tiene un especial interés, buscando la particularidad de la relación con su contexto. "El estudio de casos es el estudio de la

particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” Stake, 1999, p. 11).

Para González, Medina y De la Torre (1995; citado por Bravo, 2015), el estudio de caso está indicado específicamente para la comprensión profunda de los fenómenos socioeducativos que implican el estudio de problemáticas complejas y únicas y la realización de un proyecto de intervención que responda a problemas y contextos particulares.

Se considera que el estudio se constituye en una metodología apropiada para responder a la pregunta sobre el lugar de las emociones en los conflictos escolares en una institución educativa de Antioquia, en tanto permite explorar en profundidad un fenómeno social complejo en su contexto natural. La recolección de múltiple información asociada a la posibilidad de incorporación de distintas técnicas (observaciones, cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc.) que otorga la metodología del estudio de caso, permite un análisis detallado e integral de las emociones sentidas y percibidas por la unidad de análisis (estudiantes y docentes-directivos docentes) en el contexto de los conflictos escolares, facilitando la comprensión de la dinámica emocional de los conflictos, yendo más allá de las respuestas superficiales para capturar las complejidades y los matices que definen cómo las personas sienten y reaccionan, las implicaciones emocionales en la generación y/o prolongación de los conflictos y a partir de ello, las necesidades y posibilidades de intervención para incorporar el campo emocional en la gestión de conflictos escolares. El estudio de caso permite explorar el contexto único de la institución educativa, incluyendo su cultura, normas y políticas, que influyen en cómo se gestionan y se perciben las emociones, los conflictos escolares y la relación entre éstos.

En suma, la metodología de estudio de caso posibilita una mirada profunda y holística, por lo que se convierte en una herramienta metodológica muy poderosa para abordar la pregunta planteada, permitiendo capturar la riqueza del fenómeno emocional en el marco de los conflictos un entorno educativo específico.

Stake (1995; citado por Bravo, 2015) propone ciertas características representativas de los estudios de caso:

- 1) Identificativas: corresponden a las características holísticas, en términos de que la contextualidad de la investigación se desarrolle de forma correcta, evitando el reduccionismo y elementalismo.
- 2) Empíricas: relativas al trabajo de campo naturalista, que enfatiza en lo observable y como se mencionó previamente, en no intervenir y preferir un lenguaje descriptivo y natural.

- 3) Interpretativas: se refieren al reconocimiento de la capacidad inductiva de quien investiga para determinar los criterios, la perspectiva que surge de la estancia del investigador en el lugar de investigación y su interacción con éste.
- 4) Enfáticas: constituidas a partir de la intencionalidad, apoyo y compromiso que tiene el investigador con los participantes de la investigación, incluyendo la focalización progresiva y el grado de experiencia que la investigación adquiere a medida que se desarrolla.

Stake (1999) y Stake (1995; citado por Bravo, 2015) exponen la existencia de tres tipos de estudios de caso:

- 1) Intrínseco: se enfoca en un caso particular, porque se necesita profundizar y aprender sobre el mismo, más no porque con su estudio se aprenda sobre otros casos o acerca de un problema general; en suma, hay un interés intrínseco en el caso. El propósito no es generar teoría sino comprender lo mejor posible el caso.
- 2) Instrumental: se trata de un caso que requiere una comprensión general; acá el caso se estudia para profundizar y de este modo obtener una mejor comprensión de un tema.
- 3) Colectivo: se enfoca en indagar un fenómeno, población o condición general, incluyendo un conjunto de casos, es por esto que se denomina colectivo.

Siguiendo a Stake, 1999 y Bravo, 2015, de acuerdo con el tipo de estudio de caso se requiere de diversas técnicas que pueden variar en relación al propósito y objeto de estudio. Así, en aras de prevenir dificultades en la investigación, en la mayoría de estudios de caso se requiere emplear una combinación de técnicas para la obtención de la información (Dawson, 1997; Snow & Thomas, 1994; Fox-Wolfgramm, 1997; citados por Jiménez & Comet, 2016). Concretamente en la presente investigación se consideró relevante la aplicación de diversas técnicas, dos de tipo cuantitativo (cuestionarios y encuesta) enfocadas en la intención de realizar un diagnóstico preliminar que aportara información para el diseño de posteriores indagaciones de mayor profundidad, y las demás de tipo cualitativo, privilegiando algunas técnicas etnográficas (observación participante en la etapa preliminar, cuestionarios, encuesta, entrevistas semiestructuradas y entrevistas colectivas) que permitieran la inmersión del investigador en un trabajo de campo enfocado en la experiencia y voz de los participantes. Posteriormente, la información y datos arrojados a partir de las diferentes técnicas convergieron en un proceso de triangulación.

Se privilegiaron ciertas técnicas etnográficas teniendo en cuenta que la etnografía se enfoca en identificar lo que acontece cotidianamente en la Institución Educativa objeto de investigación, con el fin de aportar datos relevantes de la manera más descriptiva posible, de modo que posteriormente puedan ser interpretados y sea posible entender e intervenir de forma más adecuada el problema identificado en la Institución (Álvarez, 2011)), que para este proyecto de investigación, se concreta en los conflictos escolares y la posible gestión (identificación, validación, etc.) de las emociones que allí se suscitan.

Se considera que las técnicas etnográficas tienen la capacidad de proporcionar una comprensión contextualizada y profunda de las emociones dentro del conflicto escolar, permitiendo que el análisis de las dinámicas y relaciones que surgen en el entorno educativo en relación con los conflictos escolares, se dé desde una perspectiva que posibilite la interrelación los resultados. Así, la aplicación de técnicas etnográficas permitió asociar las situaciones desde la observación previa con los significados y experiencias que los actores educativos atribuyen a sus emociones y conflictos.

La observación, en el marco de la etnografía, cumple un papel central al permitir al investigador una inmersión en el contexto natural de los participantes. A través de esta técnica, se busca evitar una aproximación fragmentada del fenómeno en estudio y, en su lugar, comprenderlo en su totalidad desde la perspectiva de quienes lo viven. No obstante, la participación activa del investigador en las actividades cotidianas implica desafíos metodológicos, especialmente cuando este forma parte de la institución educativa. Su rol dentro del contexto puede influir en la interacción con los participantes del estudio, afectando la objetividad de las interpretaciones obtenidas. Por esta razón, si bien la observación es clave en estudios etnográficos, su aplicación debe considerar las particularidades del investigador y su relación con el entorno.

Así, aunque se considera la relevancia de la observación participante como una técnica etnográfica fundamental, en el desarrollo del presente trabajo la misma sólo hizo parte de la etapa cero de la investigación, como fuente indiciaria que permitió una contextualización inicial de las prácticas y dinámicas conflictivas entre estudiantes y, docentes y estudiantes, sus respuestas emocionales y de resolución de conflictos, al igual que los procesos de validación o invalidación emocional que se dan en el desarrollo de los mismos; la observación participante permitió identificar actitudes y comportamientos normalizados, que se constituyen en lugares comunes que no permiten ningún cuestionamiento a las respuestas y actitudes asumidas frente a las emociones durante los conflictos, lo que se convierte en una información relevante que no se

hubiera podido obtener con la aplicación de ningún otro instrumento. Además, los hallazgos obtenidos mediante la técnica de observación participante, se constituyeron en insumos fundamentales para el diseño de los demás instrumentos, que permitieron corroborar, profundizar y complementar la información previamente obtenida y analizada.

La decisión de aplicar estrictamente la observación participante sólo durante la fase inicial de la investigación responde a varias consideraciones metodológicas. Siguiendo lo planteado por (Jociles, 2018) hay espacios en los que la observación participante es impracticable en tanto no se puede tener acceso a los mismos por cuestiones, por ejemplo, de intimidad; al respecto, concretamente en la investigación desarrollada, si bien se pudieron observar las interacciones entre estudiantes y docentes en los espacios comunes de la Institución Educativa (corredores, entrada y salida de la jornada, tiempos de descanso), no se consideró pertinente ni posible acceder a los espacios de clase para observar la interacción entre estudiantes y, estudiantes y docentes, por lo que se identificó la necesidad de recurrir a otras técnicas como las entrevistas grupales e individuales, que permitieran escuchar las consideraciones propias de los estudiantes y los docentes, profundizando a partir de los hallazgos obtenidos en las observaciones previas. En concordancia con lo que expone la misma autora, al buscar "...profundizar en los discursos o en la ideología de los sujetos (Alonso 1994)<sup>3</sup>, resulta más válido y más rentable acudir, según el caso, a la entrevista etnográfica o al grupo de discusión".

Así, tras recoger información preliminar y contextual a partir de esta técnica, seguidamente se priorizaron las entrevistas grupales e individuales, considerando la sensibilidad de las emociones involucradas en los conflictos escolares, que podían ser identificadas y profundizadas de manera más personal e íntima, a partir de estas dos técnicas de investigación. Además, dado que el investigador forma parte de la institución educativa, con la indagación y profundización de la información posibilitada con las entrevistas grupales e individuales, se buscó minimizar posibles sesgos en las observaciones participantes derivados de su rol y cercanía con los participantes del estudio, teniendo así una mirada más amplia y garantizando una mayor objetividad en el análisis de los datos obtenidos. No obstante, es preciso aclarar que durante toda la investigación e incluso durante la aplicación de entrevistas grupales e individuales, se continuaron realizando observaciones participantes de manera informal, sin un ejercicio estricto de sistematización.

En suma, la metodología empleada ha sido estructurada con base en criterios de rigor y coherencia investigativa, asegurando que los datos recogidos sean fiables y pertinentes. Se han incorporado técnicas que permiten una triangulación metodológica, lo que fortalece la validez de los hallazgos y garantiza una visión equilibrada del fenómeno estudiado. Como ya se mencionó,

la utilización estricta de la observación participante sólo durante la primera parte de la investigación, se compensa con la combinación de otras estrategias que facilitan una exploración detallada de las emociones en el conflicto escolar, sin comprometer la imparcialidad del investigador. La estructura metodológica adoptada responde a criterios de pertinencia y validez científica, buscando minimizar sesgos y garantizar una comprensión profunda del fenómeno investigado. Este planteamiento fortalece la calidad y credibilidad de la investigación, asegurando que los resultados obtenidos sean representativos y significativos para la comunidad educativa.

A continuación, se plantea la delimitación temporal y espacial del objeto de estudio, profundizando posteriormente en la descripción de las técnicas de recolección ya mencionadas.

### **Delimitación espacial y temporal del objeto de estudio**

El objeto concreto en el que se interesa esta investigación, es el lugar que tienen las emociones durante las situaciones de conflicto escolar, que se producen y viven en el escenario escolar de la Institución Educativa Fray Julio Tobón del municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia.

La institución educativa Fray Julio Tobón tiene una trayectoria de más de 50 años; es reconocida a nivel municipal como una de las instituciones públicas más importantes. La institución se caracteriza por promover una formación orientada a la disciplina, el orden y la capacidad de razonamiento, orientada hacia un marco de desarrollo del ser humano enfocado en el “ser, saber y hacer”.

El trabajo de campo se desarrolla en el escenario educativo del docente investigador, lo que le permite la aplicación del estudio de caso al participar abiertamente en la dinámica cotidiana de la Institución Educativa, observando, lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas, tal y como plantean Hammersley y Atkinson (2005; citados por (Álvarez C. Á., 2008)); la indagación y aplicación de los instrumentos de recolección se llevó a cabo en entre el primer y segundo semestre del año 2024.

### **Población y participantes**

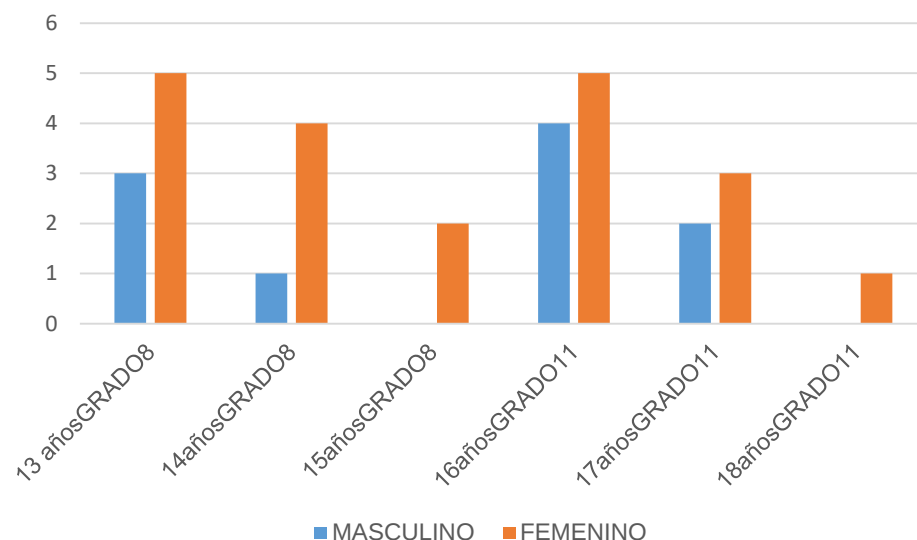
Los participantes que hicieron parte de la presente investigación corresponden a estudiantes y docentes de los grados octavo y once de la Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur del municipio de El Carmen de Viboral. Se determina una cantidad de participantes de

5 estudiantes por grupo para la realización de las entrevistas grupales y las encuestas en cada grado y todos los docentes de los grados mencionados para la realización de las entrevistas.

La cantidad de estudiantes sobre la que se aplicaron los cuestionarios 1 y 2, la encuesta y las entrevistas grupales, corresponde a un total de 30 estudiantes, 15 de Grado 8 y 15 de Grado 11, que incluyen tanto mujeres como hombres (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Muestra de estudiantes Grados 8 y 11*



En la anterior figura puede observarse que tanto en el Grado 8 como en el Grado 11 los participantes presentan un predominio de mujeres; en Grado 8 la mayoría de los estudiantes que participaron en el cuestionario 1 tienen una edad de 13 años, seguida por una proporción importante de la edad 14 años. En el Grado 11, la mayoría de los estudiantes tienen 16 años de edad y en menor medida 17 años, con apenas 1 estudiante que tiene 18 años.

Los estudiantes a los que se aplicaron los instrumentos ya mencionados provienen de diferentes estratos sociales (1, 2 y 3), provenientes de familias locales en su gran mayoría de origen campesino, algunos de ellos habitantes de la zona urbana y otros de la zona rural, con prácticas políticas y sociales predominantemente conservadoras, asociadas a un carácter religioso fuerte<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Información extraída del proyecto educativo escolar de la institución educativa objeto de estudio.

Por su parte, la cantidad de docentes y directivos docentes a quienes se aplicó la encuesta corresponde a: cuatro docentes, dos hombres y dos mujeres, y tres directivos docentes, dos coordinadores hombres y una mujer rectora. Este cuerpo docente y de directivos docentes está integrado por algunos pedagogos, otros profesionales no licenciados, la mayoría de ellos oriundos de la localidad de El Carmen de Viboral.

### **Técnicas de Investigación e instrumentos de recolección de datos**

Tal y como se mencionó previamente, el estudio de caso es una metodología que se emplea para la comprensión profunda de una situación y de su significado para quienes están implicados en la misma (Bravo, 2015). Así, el estudio de caso se considera como una metodología que permite comprender las dinámicas sociales y emocionales dentro del entorno escolar, proporcionando una visión profunda de los conflictos y las emociones que emergen en estos espacios. En el diseño de las técnicas de investigación de tipo etnográfico, se consideraron varios principios fundamentales de la etnografía educacional para garantizar la validez y riqueza de los datos obtenidos.

Uno de los aspectos clave fue la observación participante, lo que permitió captar las emociones de los estudiantes y docentes en situaciones reales de conflicto escolar. A diferencia de otros enfoques más estructurados, la etnografía busca comprender los significados y experiencias desde la perspectiva de los actores involucrados. Por ello, las técnicas fueron diseñadas para recoger información de manera no invasiva, permitiendo que los participantes expresaran sus emociones y consideraciones de forma espontánea y auténtica. Se integraron entrevistas individuales y grupales y cuestionarios para obtener una visión multidimensional del fenómeno. La combinación de métodos cualitativos y, en menor medida, cuantitativos, permitió una triangulación de datos, fortaleciendo la validez de los hallazgos. Las entrevistas individuales y grupales facilitaron la exploración de narrativas personales y colectivas sobre el conflicto escolar, mientras que los cuestionarios e instrumentos cuantitativos proporcionaron datos estructurados que complementaron el análisis.

Un principio fundamental que guio la selección de las técnicas, fue la participación activa de los actores, lo que implicó diseñar instrumentos que promovieran la interacción y el diálogo entre los participantes. A partir de las técnicas etnográficas se reconoce que los participantes del estudio no son meros receptores de información, sino agentes activos en la construcción de conocimiento. Por ello, los instrumentos fueron diseñados para realizar una contextualización de las prácticas y consideraciones de los agentes de investigación mediante la observación

participante y los cuestionarios y encuestas, y fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias a través de las entrevistas individuales y grupales, permitiendo una comprensión más profunda de las emociones en el conflicto escolar.

Concretamente, las técnicas consideradas, permitieron obtener una visión de cómo las emociones se presentan en el acontecer del conflicto y cómo estas son experimentadas y gestionadas por los estudiantes, profesores y otros actores relevantes. Posterior a ello, un análisis interpretativo de los datos recopilados de los participantes, lo que implica examinar las observaciones preliminares y los relatos y sus significados, permitieron entender, qué lugar se les atribuye a las emociones en el contexto del conflicto escolar, dónde se colocan esas emociones y cuál es su trámite. Desde esta óptica se explora, cómo las emociones afectan las relaciones, la dinámica del conflicto y las posibles estrategias de resolución. Para llevar a cabo esta exploración, se empleó preliminarmente la observación participante y, posteriormente, tres técnicas de recolección de información: 1) cuestionarios y encuestas con preguntas cerradas y abiertas aplicados a los estudiantes, 2) entrevistas semiestructuradas grupales aplicadas a los estudiantes, y 3) entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a los docentes y directivos docentes.

### ***Observación participante***

La observación participante puede entenderse:

...como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes... Labov 1976, 146; Marshall y Rossman (1989) citados por Jociles (2018).

La observación implica el registro sistemático y la producción de información relativa al acontecer de las prácticas sociales, sin intermediarios diferentes al propio cuerpo del observador y sus categorías cognitivas respecto al mundo (Jociles, 2018).

Esta técnica fue sumamente útil en la etapa preliminar de la investigación, pues el hecho de que el investigador haga parte de la institución educativa estudiada, facilitó la posibilidad de realizar ejercicios de presencia plena y observar las dinámicas entre estudiantes y, estudiantes y docentes en los espacios comunes de la institución, otorgando información de gran valor a partir de la cual se precisó el planteamiento del problema en un primer momento y, en un segundo

momento, se establecieron las bases para la profundización a realizar mediante entrevistas grupales y entrevistas individuales.

Concretamente, se pudo observar que los conflictos en la escuela se convierten en una de las dinámicas de mayor movilidad, frecuencia y afectación de la convivencia escolar y que activan la respuesta institucional que se da a partir de la mediación de los docentes y directivos docentes, quienes desde diversos enfoques responden y median en los conflictos. A su vez se identificó que, en el marco de esta dinámica, antes, durante y después de los conflictos, emergen un sinnúmero de manifestaciones emocionales que se pueden presentar como originadoras o consecuencias de los conflictos, observándose que las mismas no son atendidas o son desestimadas por el personal docente.

### ***Cuestionarios y Encuestas con preguntas cerradas y abiertas***

Antes de abordar estos instrumentos es preciso mencionar que hubo un proceso de validación de los mismos, mediante pruebas pilotos orientas a verificar su validez y comprensión por parte de la población. Esto se realizó partiendo de la consideración de que las pruebas piloto ayudarían a validar los cuestionarios y la encuesta de varias formas:

1. Identificación de problemas: permitiendo detectar y corregir errores, ambigüedades y problemas de comprensión en las preguntas antes de lanzar los instrumentos completos.
2. Medición de la duración: ayudando a estimar cuánto tiempo tomará completar los instrumentos, garantizando que no sean demasiado largos ni demasiado cortos para los participantes.
3. Evaluación de la secuencia de preguntas: Verificando que las preguntas estén en un orden lógico y fluido, evitando confusión o fatiga en los encuestados.
4. Revisión de la escala de respuesta: Permitiendo evaluar si las opciones de respuesta son claras, exhaustivas y relevantes para los participantes.
5. Detección de sesgos: Ayudando a identificar cualquier sesgo en la formulación de las preguntas que pueda influir en las respuestas de los encuestados.

En resumen, las pruebas piloto se consideraron de gran importancia para asegurar la calidad y la fiabilidad de los datos que se recopilarían en los cuestionarios y la encuesta, por lo cual fueron aplicados en ambos instrumentos.

Los cuestionarios y las encuestas corresponden a técnicas de recolección de información que sirven para medir características de la población objeto de estudio; en las investigaciones cualitativas es una forma para definir la variación en las poblaciones objeto de estudio (Jansen,

2012). Concretamente las encuestas con preguntas abiertas se utilizan cuando se pretende explorar y ahondar en torno a un tema complejo (Lebart et al., 2000, citado por (Rincón, 2014)). En la presente investigación se considera que los cuestionarios y encuestas sirven para estudiar la diversidad en una población, de acuerdo al tema de interés, permitiendo perfilar significados y experiencias de los actores para luego profundizar en la recolección de información, mediante la aplicación posterior de entrevistas grupales. De esta manera, ambos instrumentos permitieron un primer acercamiento a diversas consideraciones sobre los tipos de conflicto que predominan en la Institución Educativa, las emociones que sienten o perciben en el desarrollo de los mismos, tanto en estudiantes como en docentes, y la percepción de la postura o rol de los docentes durante las situaciones de conflicto, en términos de la consideración o no de las emociones de los estudiantes.

Los cuestionarios aplicados incluyeron básicamente preguntas cerradas, con una opción al final de los mismos para incluir opiniones, sugerencias y en general cualquier información adicional que se deseara compartir, asociada a la temática tratada. Uno de los cuestionarios se enfoca en los conflictos escolares y en menor medida en las emociones en los mismos, incluyendo cinco preguntas orientadas a comprender la frecuencia de experimentación de conflictos, los tipos de conflictos más recurrentes, la frecuencia de experimentación de distintos tipos de emociones en los conflictos y la frecuencia con la que se acude a diferentes estrategias de resolución de conflictos (ver Anexo 1). El otro cuestionario aborda las emociones durante los conflictos escolares, indagando concretamente por la experimentación de diversas emociones que se incluyen en un listado, preguntando también por la frecuencia con la que son sentidas (ver Anexo 2).

Finalmente, la encuesta incluye 16 preguntas, predominantemente abiertas algunas cuantas cerradas, que abordan los tipos de conflictos experimentados y/o percibidos, su frecuencia, protagonistas, conflictos entre docentes y estudiantes, causas de estos conflictos, afectación de la dinámica escolar asociada a los mismos, escalamiento de conflictos, estrategias de resolución, propuestas de estrategias de prevención de conflictos, emociones sentidas cuando se es protagonista o espectador, emociones percibidas en estudiantes y docentes en los conflictos entre éstos, consideración de las emociones de los estudiantes por parte de los docentes en las situaciones de conflicto, apoyo emocional (de compañeros y de docentes) recibido por los estudiantes en los conflictos, manejo emocional de los docentes durante los conflictos escolares, efectividad de la gestión de conflictos ejercida por los docentes, propuestas

de acompañamiento de docentes a estudiantes durante los conflictos, y, consecuencias positivas o negativas generadas a partir de los conflictos (ver Anexo 3).

### ***Entrevistas semiestructuradas individuales y grupales***

La entrevista corresponde a una técnica muy útil para obtener información en la investigación cualitativa; puede entenderse como un diálogo que se establece con un determinado objetivo, diferente al simple hecho de conversar (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983; citado por (Díaz-Bravo, Torruco-García, & Varela-Ruiz, 2013). Por su parte, Canales (2006; citado por (Díaz-Bravo, Torruco-García, & Varela-Ruiz, 2013)) define la entrevista como una comunicación interpersonal que se establece entre investigador y sujeto de investigación, en aras de adquirir respuestas orales a inquietudes relativas al problema propuesto.

La entrevista con enfoque etnográfico se centra en comprender un grupo social mediante la interacción directa con sus miembros, teniendo como objetivo identificar prácticas, valores y significados compartidos dentro de un contexto específico y en el marco del objeto de estudio, a diferencia de la entrevista con enfoque fenomenológico, que hace énfasis en la experiencia subjetiva de los individuos, constituyéndose en la indagación por experiencias más personales e de los agentes entrevistados. En ese sentido, se consideró que la entrevista con enfoque etnográfico correspondía a la más acertada y aportante para el desarrollo de la presente investigación, en tanto facilitaba comprender las prácticas, percepciones, vivencias y concepciones de los docentes y directivos docentes como parte del grupo social analizado en el marco del contexto escolar, pudiéndolo posteriormente relacionar con lo manifestado en el mismo sentido por los estudiantes, como la otra parte del grupo social investigado.

En la presente investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas grupales con los estudiantes e individuales con los docentes, las cuales se diseñaron con preguntas planeadas, con la posibilidad de ajustarlas a los entrevistados. Tienen la ventaja de poder adaptarse a los participantes, con posibilidades significativas para generar motivación en el interlocutor, esclarecer términos, detectar ambigüedades y minimizar formalismos (Díaz-Bravo, Torruco-García, & Varela-Ruiz, 2013).

Las entrevistas semiestructuradas grupales se aplicaron a estudiantes, consiguiendo profundizar en discusiones y situaciones que emergieron en la observación realizada en la etapa preliminar y en las respuestas a las encuestas, que arrojaron datos de interés para el análisis investigativo (ver Anexo 4). Por tanto, con el desarrollo de las entrevistas grupales con los

### ***Segunda etapa: Recolección de información secundaria***

Con la información de la etapa cero y la información primaria recogida y revisada, se procedió a configurar las preguntas para las entrevistas grupales y las entrevistas individuales de modo que se pudiera profundizar en la información sobre las emociones que se suscitan de parte de los estudiantes y los docentes en situaciones de conflicto en la escuela, y el rol de los docentes frente a situaciones de conflicto escolar.

***Tercera etapa: Relación y Análisis de información primaria y secundaria***

A partir de la información recogida, se procedió a realizar el análisis de los datos acopiados mediante:

- **Categorización:** la información recogida durante el desarrollo de la investigación, se clasifica y agrupa en categorías y subcategorías mediante ejercicios de codificación abierta, que permitirán identificar los conceptos, agruparlos en datos, medir sus propiedades y dimensiones y posteriormente, posibilitarán su análisis mediante ejercicios de relacionamiento. Teniendo en cuenta los diferentes métodos que existen para categorizar, se considera que el método inductivo es el más pertinente dado que permite el análisis de categorías emergentes de los datos que aportan los instrumentos (Romero, 2005).
- **Codificación axial:** Este análisis posibilitó el proceso de identificación de las relaciones entre las categorías y subcategorías obtenidas mediante la codificación abierta, con el fin de alcanzar explicaciones más completas y precisas acerca del objeto de investigación (Strauss & Corbin, 2002).

También se hizo un análisis de contenido por cuanto las categorías identificadas se sometieron a un conteo y análisis estadístico descriptivo básico. El análisis de contenido se define como una técnica de interpretación de textos o cualquier clase de recopilaciones de información recogidas en entrevistas grupales e individuales, etc., los cuales coinciden en incluir un contenido que visualizado e interpretado apropiadamente posibilita la apertura a conocimientos de diferentes aspectos y dinámicas sociales. El análisis de contenido consiste en la lectura (textual o visual) como instrumento de recolección de información, la cual debe ser realizada a partir del método científico: de forma sistemática, objetiva, replicable, y válida. (Abela, s.f.).

Tanto la categorización como la codificación axial se concretaron mediante herramientas manuales correspondientes a hojas de cálculo de Excel que, en función de los objetivos específicos, permitieron organizar categorías, subcategorías y códigos y, posteriormente, establecer relaciones entre ellos.

- **Triangulación de datos:** La triangulación tiene que ver con el uso de diferentes métodos, fuentes de datos, teorías, investigadores o ambientes en el abordaje investigativo de

un fenómeno (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005); su uso se lleva a cabo en aras de controlar de mejor manera la calidad en el proceso investigativo, buscando garantizar la validez, credibilidad y rigor de los resultados que se obtengan (Aguilar & Barroso, 2015). En la triangulación de datos se verifica y compara la información obtenida a través de diferentes técnicas de investigación, mientras que en la triangulación metodológica el fenómeno estudiado se aborda desde distintos métodos (cualitativo y cuantitativo).

En esta investigación se realizó un ejercicio de triangulación de datos, teniendo en cuenta las distintas fuentes de datos asociadas al desarrollo de diversos instrumentos (observación, entrevistas grupales e individuales,); adicionalmente y como ya se ha mencionado, si bien se optó principalmente por un método cualitativo, es importante destacar que se utilizaron algunas técnicas cuantitativas (cuestionarios y encuesta) que, junto con la observación participante realizada preliminarmente, sirvieron de base para el diseño de las entrevistas grupales e individuales y, posteriormente, aportaron en la triangulación en términos de comparación, contraste, verificación, discusión y validación en el marco de la revisión y análisis de resultados.

El ejercicio de triangulación de datos incluyó inicialmente una prueba piloto para el diseño pertinente y riguroso de los cuestionarios y la encuesta, tal y como se describió en el apartado de “Técnicas de Investigación e instrumentos de recolección de datos”. Adicionalmente, para la triangulación de los datos obtenidos tanto con los cuestionarios y la encuesta, como con la observación participante -realizada preliminarmente- y las entrevistas grupales e individuales, se construyó una matriz que permitiera contrastar los datos arrojados por cada técnica en función de los objetivos específicos y comenzar a identificar las coincidencias y discrepancias presentes en los mismos, en aras de validar, complementar y fortalecer la interpretación de datos asociada a la categorización y la codificación axial.

**Tabla 3**

*Matriz empleada para la triangulación de datos*

|                             |               |          |                         |                             |                           |                  |                    |
|-----------------------------|---------------|----------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------|--------------------|
| Observación<br>participante | Cuestionarios | Encuesta | Entrevistas<br>grupales | Entrevistas<br>individuales | Estudiantes<br>/ Docentes | Marco<br>teórico | Análisis<br>propio |
|-----------------------------|---------------|----------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------|--------------------|

*Fuente.* (Ramírez H. & Guzmán, 2011).

En función de los objetivos específicos y considerando las categorías y subcategorías y la codificación axial realizada, se incluyeron los hallazgos asociados a cada técnica o instrumento y la información teórica relacionada, realizando al final un análisis propio sobre las coincidencias en los resultados obtenidos a partir de cada técnica, las diferencias y posibles contradicciones en algunos resultados y posibles causas de dichas diferencias y/o contradicciones. Esta triangulación de datos buscó que los análisis y resultados del ejercicio investigativo pudieran tener mayor rigor, complejidad, profundidad y, en lo posible, consistencia, disminuyendo sesgos propios del investigador y ampliando su comprensión del fenómeno.

### **Consideraciones éticas**

La investigación con niños, niñas y adolescentes ayuda a producir conocimiento y contribuye a la promoción de su propio bienestar. En ellos se reconoce la vulnerabilidad en los aspectos que tienen que ver con su participación, la toma de decisiones y la asimetría en su relación con los adultos; este reconocimiento genera relaciones éticas particulares para que esta población reciba una atención especial. Siguiendo lo planteado por la UNICEF se acogen tres principios éticos fundamentales para el desarrollo de la investigación: respeto, beneficio y justicia (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013).

Implica lo anterior que para garantizar a esta población su atención especial, esta investigación se compromete a desarrollarse de una manera honesta y transparente, preservando la empatía, autenticidad y coherencia necesarias para generar confianza con ellos y sus familias. De igual forma y en coherencia con la atención especial anteriormente referida, se aceptan tanto el interés en participar como la negativa para la recolección de datos, garantizando que la información se obtendrá mediante metodologías comprensibles, amigables y que garanticen la seguridad física y emocional para ellos y sus familias. Así mismo, se compromete el investigador a garantizar la protección, cuidado y manejo adecuado en relación exclusiva de los datos y resultados de análisis para los fines previstos en esta investigación.

Por consideraciones legales y el principal de respeto por la intención de los niños, niñas y adolescentes de participar o no en esta investigación y en relación a la toma de decisiones, se tuvo en cuenta dentro de estas consideraciones éticas, el consentimiento informado de quienes ejercen la patria potestad o la representación legal de los niños, niñas y adolescentes, y dada su capacidad legal en términos de aceptar su participación en una investigación, se tuvo en cuenta de igual forma su asentimiento (ver en Anexo 6 el formato de consentimiento y el de asentimiento).

Finalmente, el investigador se compromete a dar a conocer los resultados de la investigación, previamente a la publicación de los resultados de la misma, con la intención de validar los resultados.

## 5. Resultados

El estudio y análisis de las emociones en los conflictos escolares se convierte en un tema esencial para entender y abordar los desafíos que enfrentan las comunidades educativas en el presente. En esta investigación denominada “El lugar de las emociones en las situaciones de conflicto en la escuela”, se analizó la dinámica emocional en situaciones de conflicto dentro de la escuela, involucrando a estudiantes del grado octavo y del grado once, así como a docentes y directivos docentes. Este enfoque permitió obtener una visión integral sobre cómo las emociones, tanto de los estudiantes como de los educadores y directivos, influyen en la naturaleza y resolución de los conflictos en el entorno escolar. La contribución de estos grupos en la investigación proporcionó una perspectiva multifacética y enriquecedora sobre las interacciones y tensiones que emergen en el día a día de la vida escolar.

La descripción y análisis que se presenta a continuación aborda las categorías que fueron emergiendo en el proceso de sistematización y análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de los instrumentos metodológicos de la investigación: cuestionarios, encuesta, y entrevistas grupales e individuales.

Para comenzar a dar respuesta a los objetivos propuestos se incluyen los datos obtenidos en relación los tipos de conflictos que se generan en el entorno escolar y las emociones que éstos suscitan, desde la perspectiva de estudiantes de los grados Octavo y Once y de docentes y directivos docentes. En relación a las consideraciones éticas en cuanto a salvaguardar la identidad de los participantes de la investigación, en los testimonios que se presentan a lo largo de este capítulo, las alusiones a quienes los expresan se realizan a través de las siguientes codificaciones:

Estudiantes: Se asigna codificación de EST o Est y se incluye el grado y el grupo: 8E, 11A.

Docentes: Se les asigna una numeración de acuerdo al orden en que fueron entrevistados, p.e.: Docente 1, Docente 3.

Directivo docente: Se diferencia entre coordinador 1 y coordinador 2 y el directivo docente.

### 5.1. Conflictos en la escuela

#### ***5.1.1. Tipos de conflictos entre estudiantes***

Tanto en los cuestionarios como en la encuesta y las entrevistas grupales e individuales, se perfiló un bloque de preguntas en torno a los tipos de conflictos más frecuentes en el entorno

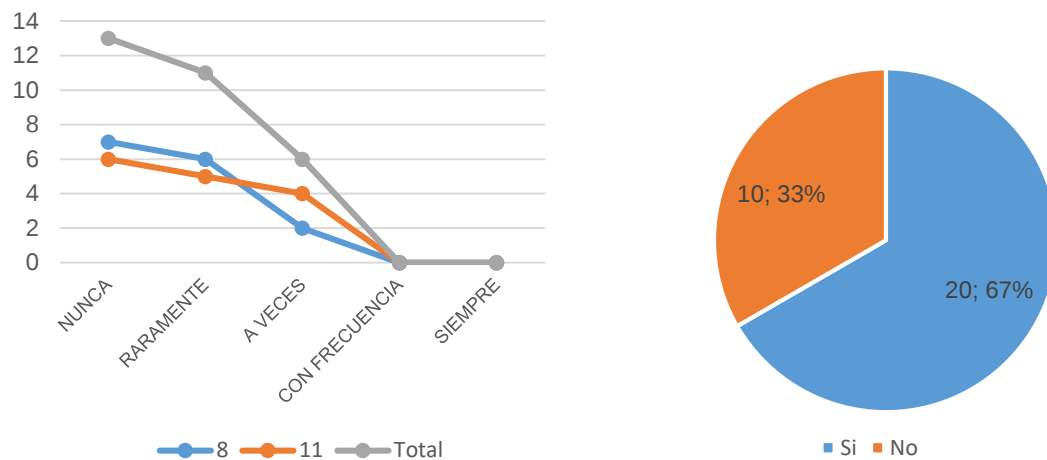
escolar, examinando si son experimentados personalmente o presenciados, si se dan entre estudiantes o en la relación estudiantes-docentes, indagando sus principales causas y consultando las estrategias que se utilizan para su resolución, tanto por parte del estudiante como del docente, buscando responder al primer objetivo planteado en la investigación. Es importante aclarar que, si bien en estas dos técnicas parten de una lógica deductiva orientada a obtener algunas pistas para el diseño de las posteriores técnicas, las demás técnicas empleadas y que fueron las que tuvieron mayor relevancia en la investigación (observación participante preliminar, entrevistas semiestructuradas individuales y entrevistas semiestructuradas grupales), siguieron una lógica inductiva, de manera que las categorías emergieron a partir de los testimonios de los participantes durante las entrevistas.

Si bien en el Cuestionario 1. “Conflictos y emociones” la mayoría de estudiantes considera que nunca o raramente se presentan conflictos en la institución educativa, los resultados obtenidos en la encuesta y las entrevistas grupales permiten establecer que los conflictos sí se presentan y se dan con frecuencia, tanto en estudiantes del grado Octavo como del grado Once (ver Figura 4). Desde el análisis de las entrevistas grupales se puede constatar el resultado de la encuesta teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes de Octavo y Once grado hicieron referencia a diversos conflictos experimentados y/o presenciados dentro de la institución educativa, donde resultaron algunas tipologías de conflicto en la escuela.

El contraste obtenido entre los resultados del cuestionario 1 y los otros dos instrumentos, podría sugerir que en principio los estudiantes consideraron que no se presentaba una conflictividad frecuente, por tener una percepción de los conflictos como fenómenos de violencia. No obstante, en la medida en que las indagaciones se fueron profundizando, los estudiantes fueron ampliando su comprensión del conflicto, entendiéndolo como desacuerdos que se presentan cotidianamente en las relaciones entre estudiantes y estudiantes-docentes, generados por problemas de comunicación, desinterés, estilos de enseñanza, evaluaciones-calificaciones, percepciones de injusticia, inconsistencia en los enfoques de disciplina, falta de respeto, diferencias culturales, intolerancia, entre otros, y que sólo en algunos casos pueden escalar a situaciones de violencia; esto da como resultado la existencia de una conflictividad escolar manifiesta.

#### **Figura 4**

*Comparación entre resultados de frecuencia de conflicto del Cuestionario (izquierda) y experimentación de conflicto de la encuesta (derecha)*

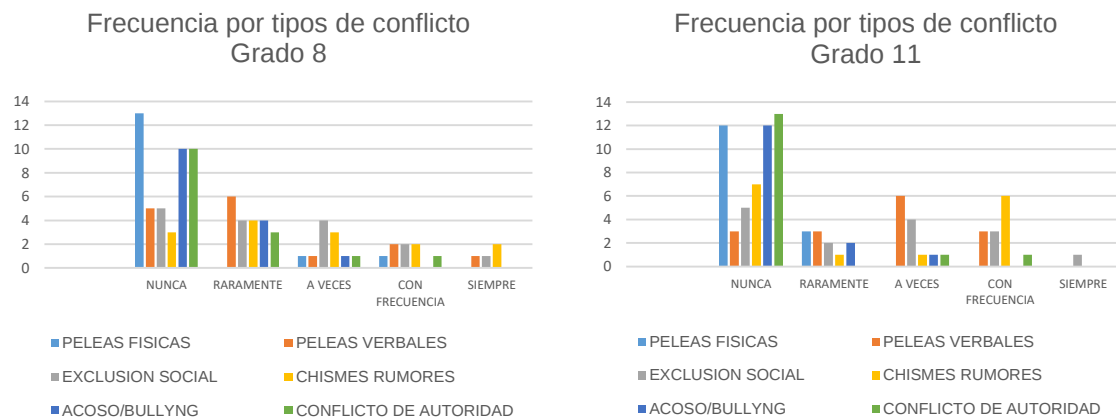


*Nota.* Fuente Elaboración propia

Esta misma tendencia se repite al indagar sobre los posibles tipos de conflicto que se presentan dentro de la institución educativa, teniendo como resultado en el cuestionario 1 una mínima expresión en la frecuencia de conflictos, donde las respuestas “raramente” y “nunca” tienen el mayor resultado cuando se indaga por los tipos de conflicto vividos o presenciados al interior de la institución educativa, principalmente en grado Octavo y en menor medida en grado Once (Figura 5). A diferencia de este resultado podemos observar en la encuesta y las entrevistas grupales a estudiantes, así como en las entrevistas a docentes, que en la institución se presentan diversos tipos de conflictos, exhibiendo una frecuencia notablemente mayor respecto al cuestionario 1.

### Figura 5

*Frecuencia de diferentes tipos de conflicto observados o vivenciados por estudiantes de Grados 8 (izquierda) y 11 (derecho)*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

Entre los resultados obtenidos a través de la encuesta y las percepciones reveladas en las entrevistas grupales se identifican coincidencias y contrastes interesantes sobre los tipos de conflicto escolar, en relación a la proporción de la frecuencia de cada conflicto. Así, se tiene que el acoso escolar y las agresiones verbales coinciden como tipos de conflictos con alguna frecuencia tanto en la encuesta como en las entrevistas grupales e individuales; mientras que hay discrepancias en relación a: 1) la ocurrencia de violencia física, que en la encuesta tuvo una mediana frecuencia no fue ratificada en el cuestionario ni las entrevistas grupales e individuales (ver Figura 3) y, 2) el conflicto entre profesores y estudiantes (que se equipara al conflicto de autoridad incluido en el cuestionario 1 y la encuesta), que tanto en el cuestionario 1 como en la encuesta tuvieron una mínima frecuencia (ver Figura 6), contrastando con las entrevistas grupales, donde los estudiantes expresaron recurrentemente este tipo de conflicto originado por diversas causas tales como asuntos académicos, problemas de comunicación, diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes, conflictos personales, intransigencia normativa y autoritarismo, las cuales se profundizan en el apartado de conflictos con docentes que se presenta más adelante. Esto último, evidencia la validez del instrumento entrevista grupal como herramienta cualitativa que permite enriquecer, contextualizar y detallar las narrativas personales, proporcionando una comprensión más completa y matizada del fenómeno del conflicto en el entorno escolar.

**Figura 6**

*Comparación de la Frecuencia por tipos de conflicto en Grados 8 y 11 entre Cuestionario 1 (izquierda) y Encuesta (derecha)*



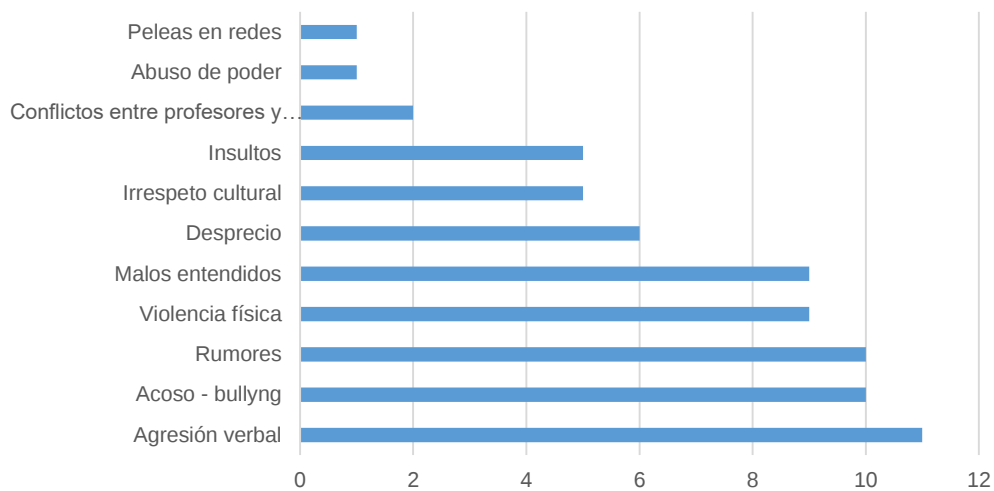
Nota. Fuente Elaboración propia

En suma, en el análisis de los conflictos escolares se identificaron varias categorías predominantes que reflejan las diversas formas en las que estos conflictos se manifiestan en el entorno educativo. Entre los tipos más significativos se encuentran el acoso escolar, el maltrato físico y verbal, y, principalmente, los conflictos con docentes. De acuerdo con la UNICEF el acoso escolar o bullying implica comportamientos agresivos y repetidos que buscan bajo una relación de poder, causar daño o intimidación física y/o psicológica, propiciando un ambiente de inseguridad para las víctimas. El maltrato físico y verbal engloba actos de violencia que se dan entre estudiantes y docentes-estudiantes, y que afectan tanto el bienestar físico como emocional de los estudiantes, contribuyendo a un clima escolar hostil. Por último, los conflictos con docentes suelen centrarse en discrepancias relacionadas con la evaluación académica y la gestión disciplinaria, lo que puede afectar negativamente la percepción de justicia dentro del aula, siendo este el tipo de conflicto que más relevancia tuvo desde la perspectiva de los estudiantes en las entrevistas grupales y que, por tanto, se desarrolla en un numeral aparte (siguiente numeral), abordando las diferentes causas identificadas.

Adicionalmente, es importante resaltar que durante las entrevistas con los docentes y directivos aparece un tipo de conflicto que ellos destacan como el principal en la institución en lo relativo a los estudiantes, y que a su vez es generador de otros conflictos; estos actores lo denominan como: conflicto emocional, haciendo alusión a situaciones personales que logran generar impacto en la convivencia institucional; la revisión y análisis del mismo permitió identificar que más que un tipo de conflicto, este corresponde a una causa los conflictos entre estudiantes y docentes que se denominó problemas personales.

**Figura 7**

*Frecuencia de conflictos experimentados en la escuela de acuerdo con la encuesta.*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

Teniendo en cuenta que los anteriores tipos de conflictos son los más relevantes, a continuación, se presenta un abordaje más profundo de los mismos, incluyendo una descripción de las principales causas identificadas por estudiantes y docentes, así como las formas de resolución de conflictos que ellos utilizan.

### **Acoso o bullying**

Partiendo de la definición de acoso establecida por la UNICEF y mencionada unos párrafos atrás, se identifica que este tipo de conflicto presenta una frecuencia relativamente importante en la encuesta (Figura 4) y en menor medida, en las entrevistas con docentes y directivos docentes, detectándose que una de las formas de ejercerlo es a través de redes (cyberacoso). No obstante, es preciso señalar que en las entrevistas grupales realizadas a los estudiantes éste no emergió como un conflicto frecuente.

En la pregunta por la experiencia que han tenido los estudiantes en torno a conflictos vividos en la escuela ya sean presenciándolos o siendo parte del mismo, surgen temas como el acoso y el maltrato físico por parte de sus propios compañeros; ambas experiencias se asocian como comportamientos agresivos que implican un desequilibrio de poder, tal y como se evidencia en el testimonio de una estudiante del grado 8: "...yo tuve muchos inconvenientes porque yo era muy callada y lloraba mucho, porque mis compañeros en ciertos casos me hacían bullying por mi color de piel o porque mi mamá había fallecido. Me decían que por mi culpa había fallecido mi mamá y por mi papá, porque yo en sí, yo había contado que mi mamá había fallecido, yo no sabía

por qué razones, porque a mí siempre me dijeron que había sufrido un infarto al corazón, hasta que me contaron que mi mamá se suicidó. Y ya después fue que me empezaron a decir que fue que por mi papá y por mi culpa se había suicidado mi mamá...los docentes me decían que yo era muy llorona, que era muy hiperactiva y yo en ese momento me empecé a cerrar demasiado con todas mis emociones.” Est. 8E.

Los estudiantes tienen una idea de lo que es y significa el acoso escolar y manifiestan haberlo vivido en carne propia, sufriendo las secuelas que este tipo de expresión de violencia genera:

Desde chiquita siempre he tenido conflictos con mis compañeros. Es más, hasta ahora en grado 11 he tenido ciertos conflictos. Y nada, pues es simplemente uno como saberlos llevar, a mí por ejemplo, en sexto me hicieron como cierto tipo de bullying virtual, ...a mí eso si me afectó mucho. Est. 11A.

Si bien en ambos testimonios las estudiantes hacen alusión a haber sido víctimas de bullying, teniendo en cuenta que este último tipo de conflicto implica una repetición en las conductas que no queda clara en dichos relatos, es importante mencionar que más que bullying podría tratarse de casos de maltrato verbal que se han presentado en momentos específicos, pero no han sido constantes en el tiempo. El alcance de la presente investigación no permite precisar con exactitud la ocurrencia de bullying, no obstante, dado que las dos estudiantes lo han sentido como bullying y teniendo en cuenta que éste se resaltó como un tipo de conflicto importante en las encuestas y por parte de los directivos docentes, se considera relevante dejar un apartado específico para abordarlo, en aras de darle visibilidad y análisis.

La estudiante del grado 11 hace una gestión ante las situaciones de acoso, ya sea por una experiencia ganada o porque siente que frente a estos sucesos puede haber respuestas que desanimen a los agresores desde la indiferencia:

...hasta ahora en grado 11 he tenido ciertos conflictos...Conflictos van a haber en todas partes, en un colegio, en el trabajo, incluso en su casa usted va a tener conflictos. Entonces, a uno que le toca hacer, aprender a vivir con ellos, quiera o no. 11A EST4.

Desde la perspectiva de los Directivos y Docentes entrevistados el acoso escolar o bullying es un conflicto relevante dentro de la institución y que genera un gran impacto:

El principal conflicto es el bullying, ya sea porque el estudiante tiene alguna dificultad cognitiva, lo aíslan; también está asociado al bullying los estudiantes que saben, que son inteligentes. Otra cosa que está asociada al bullying es la parte física, si es gordito, si es flaquito... Coordinador1.

El bullying se manifiesta de diversas formas en el ámbito escolar, incluso a través de redes sociales: "...existen algunos casos de cyberacoso. Por redes sociales hay una influencia fuerte." Coordinador1.

Desde la perspectiva de los directivos docentes esta clase de conflicto tiene una explicación asociada a asuntos de identidad:

El bullying entre compañeritos, o el acoso, o que molestan entre ellos, es que están en unas edades buscando su identidad, muchas veces de presión de grupo, con ganas de sobresalir mucho y entonces otros no quieren que sobresalga, tratan como de hacerle bullying. Directivo Docente.

Al igual que en los testimonios de las estudiantes, los testimonios de los directivos docentes no reflejan de manera precisa que las situaciones observadas obedezcan a conflictos asociados a bullying, en tanto no se identifica una conducta sostenida en el tiempo, lo que reafirma que más bien puede tratarse de conflictos relacionados con maltrato verbal, rechazo, etc., y evidencia un posible desconocimiento de los directivos docentes respecto a lo que se entiende por bullying.

### **Maltrato físico**

El maltrato físico aunque es también, una forma de comportamiento dañino se diferencia del acoso escolar en varios aspectos, dado que el primero se refiere a cualquier acción que cause daño corporal a otra persona, como golpes, empujones o patadas, maltrato que se hace tangible y visible, y generalmente se enfoca en causar daño físico directo, mientras que, el acoso escolar o bullying, es un comportamiento repetido y agresivo que puede ser físico, verbal o psicológico que incluye acciones como burlas, amenazas, difusión de rumores, exclusión social y, en algunos casos, también maltrato físico. Una de las características principales, como ya se había mencionado, es el desequilibrio de poder que se da cuando el agresor busca controlar o intimidar a la víctima de manera continua y sistemática, que engloba un espectro más amplio de comportamientos abusivos (García & Ascensio, 2015). En el maltrato físico, en cambio, se genera una forma específica de abuso corporal.

Si bien la frecuencia asociada a este tipo sólo presenta relevancia en los resultados de la encuesta (ver Figura 7), se considera importante abordarlo debido al impacto que el mismo tiene sobre los estudiantes.

El maltrato físico en la escuela es un problema que afecta no solo el bienestar físico de los estudiantes, sino también su salud emocional y psicológica. Al respecto (Urchaga, Guevara,

& González, 2020), a partir de los hallazgos de otros autores (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015; Valois, Kerr & Huebner, 2012; citados por Urchaga, Guevara & González, 2020) exponen que los adolescentes víctimas de maltrato, tienen una menor satisfacción vital respecto a quienes no son víctimas de maltrato, lo cual reafirman con su propia investigación, identificando que tanto las víctimas como los maltratadores sienten mayor tristeza y una menor satisfacción con la vida, que sus compañeros. Este tipo de manifestaciones agresivas pueden escalar el fenómeno de conflicto escolar a un escenario de mayor violencia, dado que se manifiesta a través de golpes, empujones y otras formas de agresión física, lo que implica para víctimas y espectadores estar en un ambiente de miedo y ansiedad que puede tener consecuencias a largo plazo para quienes sufren sus consecuencias. Al explorar este tema, es importante considerar tanto las experiencias de los estudiantes que lo han sufrido como las visiones que tienen docentes y directivos al respecto.

En esta investigación en particular es unánime la idea de directivos y docentes que dentro de la institución bajo análisis este tipo de conflicto es casi irrelevante o mínimo, siendo el menor de los fenómenos que en relación a conflictos se presentan dentro de la misma:

“Porque no hemos visto ni agresión física, ni tampoco vemos como peleas, o que uno diga que tuvo que ir a separar a sus compañeritos, no.” Directivo Docente. “Por lo que uno vive acá en la institución, poco, yo veo poco ese tipo de situaciones... Asuntos graves, no, no... Pero conflictos pues, así como muy marcados, no.” Coordinador 1.

“Entre los estudiantes más asuntos como de cositas que no son muy de mucha importancia, porque son más como desde la tolerancia.” Docente1.

Algunos consideran que este tipo de conflictos se da como parte de un proceso de aprendizaje: “Lo veo más bien como algún tipo de situaciones, de acciones, si se quiere, en diferentes escenarios de aprendizaje. No quiero verlo como conflictos.” Docente3. Por su parte, otros docentes interpretan que las agresiones físicas cuando se presentan obedecen a situaciones esporádicas que resultan de momentos de intolerancia y que parten del escenario común de las vivencias escolares:

“El día que amanecen con sus niveles de tolerancia altos, aguantan la charla, la chance, el comentario, hasta incluso la agresión. Pero hay días en que no y ese es el día en que responden de manera violenta, en que tratan mal al compañero, en que lo insultan e incluso pueden llegar a haber confrontaciones entre ellos...” Docente1.

De alguna manera lo que el docente hace es minimizar las acciones conflictivas denominándolas “situaciones”, asociándolas a escenarios de aprendizaje que se presentan de

manera esporádica con la consecuencia de que soslayar las agresiones puede impedir el reconocimiento de problemas subyacentes o asociarse a una cultura escolar permisiva. No abordar estas situaciones, atenderlas o tratarlas, puede propiciar que las agresiones continúen ocurriendo y afectando negativamente el clima escolar, ignorando con ello el impacto que se puede producir en las víctimas; la percepción de los estudiantes de un trato injusto, poco afecto y compromiso por parte del docente, provocan relaciones estudiante-docente que son distantes (Fromuth, Davis, Kelly, & Wakefield, 2015; Gini, Marino, Pozzoli, & Holt, 2018; citados por Reyes, Valdés & Vera, 2018), favoreciendo que el estudiante experimente poco apoyo del docente para gestionar situaciones conflictivas (Sulkowski & Simmons, 2018; Jungert et al., 2016; citados por Reyes, Valdés & Vera, 2018). De acuerdo con lo anterior, restar importancia a estos eventos puede llevar a una falta de intervención adecuada y a la perpetuación del problema. A su vez no atender estos asuntos puede considerarse como una negligencia frente a las responsabilidades de proteger a los estudiantes y garantizar un entorno seguro y acogedor.

En el artículo 39 del Decreto 1965 de 2013 se incluyen una serie de definiciones entre las que está la “agresión física”, la cual se entiende como “...toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.” (art. 39, Decreto 1965 de 2013). A su vez, el maltrato físico es entendido por los estudiantes indagados como golpes, empujones o cualquier otra agresión que cause daño físico: “...y pues la mayoría de los conflictos los he tenido con compañeros, ya sea con palabras fuertes o con algunos empujones, pero no ha pasado de ahí.” Est.8F. Desde el punto de vista de los grados superiores estos parecen entender que existe una frontera desde el afuera y el adentro de la institución donde los conflictos con agresiones físicas pueden suceder tal vez sin implicaciones institucionales: “...he presenciado peleas entre estudiantes, una pelea que presencié en la salida del colegio, dos alumnas se agarraron del pelo, se pegaron.” Est.11C.

Otros estudiantes adjudican las agresiones físicas a conflictos que escalan por falta de una debida intervención del docente:

He llegado a presenciar varios conflictos, llegué a presenciar un conflicto entre dos estudiantes, las cuales terminó una pelea y la profesora no fue capaz de solucionar de la mejor manera y principalmente la pelea empezó por una discusión en tema del cual se desconoce. 11C EST5.

La respuesta proporcionada por el estudiante refleja la realidad de que las agresiones físicas pueden escalar rápidamente en el entorno escolar, especialmente cuando no hay una

intervención adecuada por parte del docente. La falta de una gestión efectiva de conflictos puede permitir que pequeñas disputas se transformen en peleas físicas, lo que pone de manifiesto la importancia crucial del rol del docente en la resolución de los conflictos. Cuando los docentes no intervienen los estudiantes pueden percibir que no hay consecuencias para las conductas agresivas, lo que puede fomentar un ambiente donde la violencia puede proliferar. Esto resalta la necesidad de que los docentes no solo reaccionen a los incidentes de agresión, sino que también investiguen y comprendan las causas raíz de estos conflictos para abordarlos de manera integral.

### **Maltrato verbal**

De acuerdo con los resultados de la encuesta este es el tipo de conflicto que los estudiantes han experimentado con mayor frecuencia (ver Figura 7); si bien no es el conflicto que más resalta en los testimonios recogidos en las entrevistas grupales, sí es mencionado por algunos estudiantes y por tanto, se considera relevante abordarlo.

El maltrato verbal en la escuela incluye insultos, burlas, humillaciones y cualquier forma de comunicación que tenga la intención de degradar o herir emocionalmente a otra persona, es una forma de conflicto escolar que no deja marcas físicas pero que si puede causar daños profundos y duraderos en las víctimas. Este tipo de maltrato puede ocurrir entre estudiantes, pero también puede ser perpetrado por docentes, lo que agrava aún más su impacto. Aunque el maltrato verbal puede estar relacionado con el acoso escolar, tiene unas leves diferencias relacionadas con el hecho de que éste se presenta de manera aislada y no recurrente, sin implicar algún tipo de desequilibrio de poder, como si ocurre en el acoso escolar, que se presenta de manera recurrente y sobre una víctima focalizada. Se entiende para esta investigación que mientras que el maltrato verbal se centra específicamente en el uso de palabras hostiles, el acoso escolar es una categoría más amplia que puede incluir diversas formas de maltrato, incluyendo el verbal, y siempre involucra un patrón de comportamiento repetido y un desequilibrio de poder.

El maltrato verbal entre compañeros es una expresión dentro del conflicto escolar que puede manifestarse de diversas maneras, como el uso de apodosos ofensivos, la ridiculización de las diferencias personales y la exclusión social. Este tipo de comportamiento no solo afecta a las víctimas, sino que también puede influir negativamente en los testigos que observan estas acciones sin intervenir. La presencia de maltrato verbal en las interacciones diarias entre estudiantes puede normalizar el abuso y perpetuar un ciclo de violencia emocional en la escuela.

En las entrevistas grupales con estudiantes de octavo, estos manifestaron que sí se presentan situaciones de maltrato verbal, por asuntos que incluso no revisten gravedad: “Yo he

vivido y experimentado conflictos verbales entre los estudiantes, entre nosotros, por cualquier cosa, nosotros los estudiantes tenemos bastantes conflictos, por así decirlo, por pertenencias o algún resultado de alguna tarea o cosas similares.” 8FEst2. “...y pues la mayoría de los conflictos los he tenido con compañeros, ya sea con palabras fuertes... pero no ha pasado de ahí” 8FEst4. Para los estudiantes del grado once este tipo de conflicto se asocia a una forma de decir las cosas que es incorrecta: “...entre los mismos estudiantes, no sé, sus maneras de pensar o de decir alguna cosa que no les gustó.” Est11B3.

Desde el punto de vista de algunos docentes (tales como el relato del docente 1 mencionado en el anterior numeral) este tipo de interacciones son vistas como situaciones normales y que no revisten gravedad, se presentan en la interacción diaria y tienen que ver con la actitud que tenga el estudiante al enfrentar cualquier tipo de interacción, frente a lo cual algunas veces son más tolerables que otras y de allí se puede o no generar el choque.

Notablemente reviste una mayor gravedad para el estudiante cuando el maltrato verbal se da por parte de un docente, puesto que genera en los estudiantes una serie de consecuencias emocionales negativas con implicaciones académicas, ya que quienes sufren este tipo de situaciones pueden experimentar una disminución significativa en su autoestima y confianza, además, el ambiente de humillación puede afectar su motivación y rendimiento académico, creando un entorno de miedo y desconfianza, pudiendo dificultar el aprendizaje y la participación activa en clase. Al respecto, Quin, Heerde, & Toumbourou (2018; citados por (Reyes, Valdés, Vera, & Alcántar, 2018) y Rigby (2014; citado por (Reyes, Valdés, Vera, & Alcántar, 2018)), afirman que los docentes inciden en el desarrollo psicosocial y académico de los estudiantes, principalmente durante la adolescencia. Así mismo, de acuerdo con Benbenishty & Astor (2005; citados por (Reyes, Valdés, Vera, & Alcántar, 2018)) y Nearchou (2018; citado por (Reyes, Valdés, Vera, & Alcántar, 2018)), el maltrato docente implica que el estudiante perciba humillación, denigración o daño físico asociados a la conducta de los docentes. Un testimonio de un estudiante da cuenta de su sentir respecto a una situación de violencia verbal por parte de un docente: “...como por parte de docentes, a mí me ha tocado, que le digan a uno en la cara que usted no sirve para nada, eso es desmotivador para uno porque lo está rompiendo psicológicamente...” 11B.Est6. Si bien sólo se recogió un testimonio de este tipo de maltrato por parte de docentes a estudiantes, se considera importante incluirlo teniendo en cuenta las fuertes heridas emocionales que puede dejar en los estudiantes, lo cual es relevante para el objeto de la presente investigación.

### **5.1.2. Conflictos con docentes: sus causas o detonantes**

Como se había mencionado previamente, aunque este tipo de conflictos no es relevante ni en el cuestionario 1 ni en la encuesta, en las entrevistas grupales adquiere una gran importancia toda vez que los estudiantes recurrentemente hacen alusión al mismo. Así, los conflictos entre estudiantes y docentes emergen como una problemática prevalente y significativa, desde la perspectiva de los estudiantes.

Los conflictos con docentes a menudo están centrados en asuntos académicos, problemas de comunicación, favoritismo, diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes, problemas personales de docentes y estudiantes, intransigencia normativa, autoritarismo y humillación, generando con esto un alto impacto en el ambiente educativo y a su vez en el bienestar emocional de los estudiantes. El análisis de estas tensiones es crucial para entender algunas dinámicas que subyacen a las relaciones en el aula y sus implicaciones en el escenario de los conflictos en la escuela, lo cual puede posibilitar un mejor desarrollo en las estrategias que busquen promover entornos educativos más armoniosos. A continuación, se aborda cada una de estas causas de conflicto, a partir de los testimonios de estudiantes, docentes y directivos.

#### ***Asuntos académicos***

El conflicto entre estudiantes y docentes en la escuela puede darse en relación con temas de calificaciones y asuntos académicos:

...porque muchas veces hay inconformidades con notas y sino por ejemplo con talleres o trabajos que no se le da un tiempo justo de entrega o que no se explican de la mejor manera y entonces uno queda con muchas dudas, es en esos momentos en los cuales se genera pues alguna situación, como por ejemplo que nos dejen algún trabajo pero que no nos hayan explicado o que no tengamos la claridad sobre el tema y que también por ejemplo nos lo evalúen sin tener la claridad necesaria. 8F EST1.

Esta discrepancia en las calificaciones deja una percepción de injusticia en la evaluación académica, ya que los estudiantes sienten que sus esfuerzos no son reconocidos adecuadamente, generando sentimientos de frustración y resentimiento:

Yo en ambas he vivido y he experimentado muchas dificultades con los docentes, por talleres, que la entrega se da en mala hora, que hay refuerzos, que hay nivelaciones, y a veces los docentes como que no comprenden la necesidad de uno como estudiante y que hay que presentar eso porque si no uno va a perder la materia o cosas así y uno que hace, no puede hacer nada. 8F EST3.

A esto se suma que las expectativas académicas y la presión por alcanzar altas calificaciones pueden exacerbar estas tensiones derivando en diversas situaciones conflictivas. Estas relaciones entre estudiantes y docentes generan desconfianza por los sistemas de evaluación, afectando la relación del estudiante con el aprendizaje y el interés por los asuntos académicos.

El conflicto con los docentes también puede originarse por situaciones en las que el docente crea cargas a estudiantes, como por ejemplo el cuidado del comportamiento en las aulas de clase:

En séptimo, tuve un conflicto con una docente debido a que ella me pidió que vigilara el grupo. En ese entonces yo era representante del grupo y yo lo hice de manera oportuna, ...sin embargo me dijo que el listado que le había presentado no era nada...desde entonces intentó varias veces echarme la materia mal, pero gracias a Dios y al trabajo que hice no se lo permití. 8E EST 5.

Esto afecta las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar entre los estudiantes, quienes pueden desarrollar actitudes defensivas o de confrontación hacia los docentes, lo que dificulta la comunicación y la cooperación y genera ambientes de aula tensos y poco propicios para el aprendizaje.

Por su parte hay estudiantes que perciben a los docentes como “profesores muy exigentes”, hasta el punto de sentir que sus esfuerzos no son reconocidos adecuadamente, lo que genera una sensación de injusticia. Esta percepción de injusticia en la evaluación puede ser una fuente significativa de conflicto, afectando la motivación y la autoestima de los estudiantes: “Hay profesores muy exigentes y eso genera muchos conflictos. Uno hace los trabajos y a ellos no les parece y eso incomoda mucho.” 11A EST6”.

Coinciden con estas apreciaciones de los estudiantes los directivos docentes, quienes al respecto manifiestan que los conflictos entre docentes y estudiantes tiene una fuerte influencia derivada de los asuntos académicos: “Normalmente los conflictos entre docentes y estudiantes se presentan básicamente es por el tema académico, a veces los estudiantes no corresponden con la exigencia del docente” COORDINADOR 1. En este sentido, las altas expectativas de los docentes no compaginan con las respuestas de los estudiantes, lo que produce un desacoplamiento que complica la comprensión mutua y efectiva que es necesaria para una comunicación efectiva y mejor desarrollo de los sistemas institucionales educativos.

Al respecto algunos docentes entienden que esas dinámicas ocasionan conflictos pues consideran:

...los conflictos entre docentes y estudiantes a veces están relacionados con la parte académica. Es decir, tú no respondes, eres irresponsable, estás llegando tarde, mira cuántas veces te he dicho, mira que ya llevamos tanto tiempo del año y todavía no estás haciendo un buen trabajo. El conflicto se centra más ahí. Docente1.

A este tipo de entendimiento de los procesos académicos algunos directivos docentes se refieren como posturas intransigentes, manifestando:

Hay docentes que a veces asumen posiciones muy intransigentes, muy radicales con el tema académico y también con la parte formativa, porque el docente no ubica su nivel para contrastar con el estudiante, como ponerse en el lugar del otro y yo creo que los docentes fallan en ese sentido porque a veces asumimos la norma con cierto grado de intransigencia, sin pensar qué pasa con el chico, por qué está violando la norma, por qué el chico está actuando de esa manera” COORDINADOR 2.

### ***Problemas de comunicación***

Se mencionan los malos entendidos y la falta de escucha como factores clave en los conflictos entre docentes y estudiantes. La incapacidad de expresar adecuadamente las preocupaciones y necesidades, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, puede llevar a una escalada de tensiones. Esto subraya la importancia de una comunicación efectiva y abierta en el entorno educativo.

Se identificaron casos en los que los docentes no le expresan al estudiante de manera clara lo que le quieren decir, incluso muchas veces siendo ofensivos con lo que dicen:

“...y por eso muchas veces con esas situaciones los estudiantes quedan como en cierto modo tocados por esa parte y empiezan a desanimarse un poco en el área, en la materia, a pesar de que sea una materia que les gusta, muchas veces por responsabilidad del docente o por la forma en que expresan lo que le quieren decir, eso tiene cierta causa, pues tiene cierta parte como en la emoción del estudiante y cómo se siente con el área.” 8F EST6.

En ese mismo sentido, aluden algunos estudiantes a problemas relacionados a la comunicación: “...pues mayormente conflictos entre estudiantes y maestros que muchas veces se presentan inconformidades y se presenta la situación de que el maestro está muy cerrado a su forma de ver las cosas y no escucha tanto al estudiante...” 11C EST1. La frecuencia de las inconformidades mencionadas en los relatos sugiere que los conflictos son una parte recurrente de la experiencia escolar. Un punto clave que resalta el estudiante es que los conflictos a menudo

se intensifican porque los docentes están "muy cerrados a su forma de ver las cosas", lo cual deja ver por parte de los docentes posturas rígidas que limitan la capacidad de adaptación y comprensión de las necesidades y preocupaciones de los estudiantes. La falta de flexibilidad y apertura a diferentes puntos de vista puede crear una barrera significativa en la comunicación efectiva.

El estudiante también menciona que los docentes "no escuchan tanto al estudiante". La falta de escucha activa por parte de los docentes puede generar sentimientos de frustración y desvalorización en los estudiantes. Cuando los estudiantes sienten que sus voces y opiniones no son escuchadas ni consideradas, es más probable que surjan conflictos y tensiones. La combinación de inconformidades, rigidez de perspectiva y falta de escucha activa puede tener profundas implicaciones emocionales y relacionales. Los estudiantes pueden sentir que sus necesidades emocionales y académicas no son satisfechas, lo que puede afectar su motivación y bienestar emocional. Además, estos factores pueden deteriorar la relación entre estudiantes y docentes, creando un ambiente escolar tenso y conflictivo. A partir de esta respuesta se abre la importancia de mejorar la comunicación entre estudiantes y docentes buscando fomentar la escucha activa, empatía y apertura al diálogo y a la diversidad de perspectivas, que se tornan fundamentales en los escenarios de resolución de conflictos de manera más efectiva y afectiva.

Por su parte otro estudiante del grado octavo destaca que hay elementos de intolerancia al mencionar que:

Cuando uno habla mucho y cosas así parecidas y como que lo juzgan a uno, como ¿Usted por qué habla tanto? ¿Usted por qué hace eso? y esa amistad suya está muy mal, pero uno siente que esa amistad está muy bien 8E EST3.

El estudiante se siente juzgado y esta sensación puede generar sentimientos de rechazo hacia el docente, propiciando sentimientos de desconfianza y resentimiento, impidiendo una comunicación abierta y respetuosa e incitando a que los estudiantes se sientan invadidos en su intimidad.

Por otra parte, las diferencias de opiniones con los docentes se destacan como una fuente principal de conflicto, las mismas son situaciones que ocurren cuando dos o más personas tienen puntos de vista o creencias distintas sobre un tema específico; estas se consideran como normales dentro de las relaciones sociales y a su vez pueden aportar a las discusiones si se manejan respetuosamente. Esto difiere de una falta de comunicación efectiva y de comprensión mutua entre estudiantes y profesores, ya que la misma hace referencia a situaciones en las que

la información no se transmite adecuadamente entre las partes, lo que puede llevar a malentendidos, confusión y conflictos. En estos casos, no es necesariamente una diferencia de opiniones lo que causa el problema, sino la incapacidad de las partes para entenderse y comunicarse de manera clara y efectiva, así, las discrepancias en expectativas y en la interpretación de situaciones académicas pueden llevar a malentendidos y a tensiones:

A mí me pasó en cuarto y es que era una profesora de matemáticas.... Ella era muy exigente, digamos, uno hacía un trabajo bien y de igual manera le ponía bajo a uno. También como los malos entendidos, la falta de escucha, el saber expresar tanto a los profesores como a los estudiantes. Y otro que se podría ver es la diferencia de opiniones. Pero también por la diferencia de crianza en edades y así. También cabe el hecho de que eso es un conflicto entre la autoridad y la personalidad del estudiante.” 11A EST2.

Desde la perspectiva de docentes y directivos el tema de los problemas de comunicación también reviste gran relevancia en la generación de conflicto; por un lado, los directivos entienden que los estudiantes no comunican de manera correcta las situaciones vividas al interior de la escuela a sus familias, lo que amplía el conflicto ya que las familias reciben una versión de lo sucedido al interior de la escuela, llegando reclamos externos que no compaginan con lo que realmente sucede:

Y otros casos es donde el estudiante realmente en casa no da la información real o la da a medias, lo que genera también un conflicto entre docente y padre de familia, porque el padre de familia viene a reclamar una supuesta situación, pero al recibir la información clara del docente pues se llegan normalmente a acuerdos y se da solución a la situación. CORDINADOR 1.

Según los directivos docentes los problemas de comunicación también se presentan en relación a la falta de comunicación asertiva y clara generada por falta de confianza de los estudiantes hacia los docentes; se identifica que los docentes no van más allá en el entendimiento de lo que le sucede al estudiante:

...porque yo debo indagar qué le pasa, y porque en el tema académico también nosotros no entendemos que el estudiante a veces tiene bajones emocionales que no le permiten estar plenamente compenetrados con la temática académica; le faltan con tareas, o falta responsabilidad, o tuvieron X o Y dificultad, o no entienden el tema, pero los estudiantes a veces no sienten la suficiente confianza como para expresar eso al

docente y obviamente pues que no es algo generalizado, pero si se dan situaciones particulares con el tema. COORDINADOR2.

Se resalta en esta respuesta la necesidad de fomentar una mayor intimidad entre el docente y el estudiante, que le permita a este último expresar abiertamente y sin miedo sus verdades y necesidades al docente.

Además de la confianza, la falta de comunicación se extiende a la necesidad de que los estudiantes entiendan con claridad los procesos, ya que para los directivos docentes esta causa del conflicto encuentra asidero en las falencias comunicativas de parte de docentes, quienes no logran dejar claras unas reglas y establecer un proceso que sea entendible: “De pronto, la falta de un lenguaje asertivo, cuando no hay claridad, si el docente llega con claridad en el proceso y organiza metodológicamente sus procesos, los articula y es claro, no hay conflicto.” DIRECTIVO DOCENTE. Se infiera la consideración de que, si el estudiante sabe con claridad a que se está sometiendo a nivel institucional con respecto a su comportamiento académico, habría menos conflictividad.

### ***Favoritismo***

Otra causa de conflictos entre docentes y estudiantes a la que hacen referencia estos últimos, corresponde al favoritismo que perciben por parte de algunos docentes hacia ciertos estudiantes, donde claramente se hacen distinciones y preferencias en las que se favorece a algunos en relación a otros.

En ese sentido, uno de los estudiantes manifiesta:

“...yo creo que muchas veces es como el favoritismo y creo que los profesores en ese momento no presentan como una equidad entre esos estudiantes por eso muchas veces uno como estudiante le expresa esas ideas o lo que uno... siente a los profesores y eso es un problema y ahí va a ser un problema para el estudiante.” 8E EST3.

Cuando los estudiantes sienten que los profesores no tratan a todos con equidad, se generan conflictos basados en una percepción de injusticia, la cual puede llevar a una disminución en su motivación y compromiso, quienes pueden sentirse menos valorados y respetados. Esta percepción de injusticia la hacen manifiesta incluso aquellos estudiantes que se consideran favorecidos por parte de los docentes y que tienen su propia perspectiva de la afectación que esto puede ocasionar, ya que para ellos el problema se genera es con los propios compañeros

que lo ven como el “favorito” del profesor, convirtiéndolo en objeto de señalamiento, agresión y burla:

...a mí en lo personal me ha tocado vivir algunas situaciones en las que en algunos casos yo soy por ejemplo el que tiene como ese favorecimiento del profesor, como uno ser como el centro de atención de todo eso, se siente un poco mal, porque todas las personas van a pensar que uno va a ser más importante que los otros, o que el profesor siempre lo va a tener más en cuenta, y a pesar de que estos casos se viven mucho, muchas veces la persona que es por decirlo así beneficiada no se siente del todo bien, ya que todos los compañeros lo van a ver como una amenaza, ya que los profesores siempre lo van a tener como en cuenta para la mayoría de cosas, y por eso muchas veces lo tratan de sapo, pues como con esas expresiones, y lo ofenden por muchas veces en los casos en los que ellos ni siquiera son los que toman esas decisiones. 8E EST5.

La respuesta sugiere que los estilos de enseñanza y la falta de equidad en el trato pueden ser fuentes significativas de conflictos. Los docentes que no adaptan sus métodos para ser justos e inclusivos pueden aumentar las tensiones con los estudiantes.

### ***Diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes***

Diversos estudiantes entrevistados mencionan haber vivido conflictos en el colegio, especialmente con los profesores, por la diversidad de perspectivas, lo que sugiere que este tipo de conflictos no corresponde a casos aislados, sino que forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes. La frecuencia de estos conflictos puede indicar un ambiente escolar donde las tensiones entre estudiantes y docentes son comunes:

Pues creo que conflictos sí se han podido vivir mucho en el colegio...Entonces en carne propia sí he vivido conflictos, digamos con profesores en diferencias de opiniones...cuando yo estaba más chiquito, uno peleaba más. Entonces ya faltaba el respeto, la pelea, el insultar al maestro. Pero ni siquiera uno llega al punto en que se da cuenta que uno insulta al maestro porque uno tenga algo contra el maestro. 11A EST1.

Un aspecto interesante de la anterior cita es la reflexión sobre cómo las reacciones a los conflictos cambian con la edad. El entrevistado admite como en la medida en que ha ido creciendo ha transformado su forma de responder a los docentes. Esta observación sugiere que la madurez emocional juega un papel crucial en cómo los estudiantes manejan los conflictos. A medida que crecen, pueden desarrollar habilidades de regulación emocional y de resolución de conflictos más

efectivas. El entrevistado menciona que cuando era menor no siempre era consciente de que insultaba a los maestros no por algo personal contra ellos, sino posiblemente por una falta de control emocional o por la influencia de otros factores externos. Esta falta de consciencia emocional puede exacerbar los conflictos, ya que los estudiantes no siempre comprenden el impacto de sus acciones ni las razones detrás de su comportamiento.

Con una mayor perspectiva otros estudiantes del grado once explican los conflictos entre estudiantes y docentes, centrándose en factores personales y familiares:

Por ejemplo, un estudiante tiene un trasfondo de una familia que tiene un proceso de crecimiento, tiene ciertas morales que obviamente no van a ser iguales a las de un profesor. Y a veces puede que un profesor también tenga como su carácter y choquen. O sea, siento que es un trasfondo tanto familiar y tanto como el profesor que tiene también su personalidad, su carácter forjado y todo eso.” 11B EST4.

El estudiante menciona que los valores morales inculcados en casa pueden diferir significativamente de los del profesor. Estas diferencias en la educación y formación moral pueden provocar malos entendidos y desacuerdos, ya que ambas partes operan bajo conjuntos de principios diferentes. Se destaca la influencia del trasfondo familiar en la conducta y percepción del estudiante. Las experiencias y enseñanzas familiares moldean la personalidad y las expectativas del estudiante, lo que puede chocar con las expectativas y métodos del docente. El carácter del docente, que también está forjado por sus propias experiencias y formación, juega un papel crucial en los conflictos. La personalidad del profesor, incluida su manera de gestionar el aula y de interactuar con los estudiantes, puede ser un factor determinante en la aparición de tensiones. La respuesta enfatiza que el conflicto a menudo surge de un choque entre la personalidad del estudiante y la del docente. Esta interacción de características personales diversas puede llevar a enfrentamientos cuando hay falta de comprensión y tolerancia mutua. Al mencionar tanto el trasfondo familiar como la personalidad del docente, se sugiere que los conflictos no son simplemente incidentes aislados, sino que están profundamente arraigados en el contexto emocional y relacional de las personas involucradas. Esto resalta la necesidad de abordar estos conflictos y los diferentes puntos de vista con empatía y comprensión de las circunstancias individuales de cada parte.

En otra respuesta, un estudiante menciona que el comportamiento y la disposición de los profesores pueden variar ampliamente. Describe que algunos docentes son autoritarios y rígidos, incapaces de aceptar críticas o considerar diferentes perspectivas:

Depende de cada profesor, yo llegaba a discutir con profesores los cuales no son capaces de aceptar las cosas y se quedan quietos en un mismo punto y tema y les cuesta tomar alguna decisión ya sea de ellos o para uno mismo, no son capaces de intentar ver otros aspectos y otras perspectivas. He conocido otros profesores los cuales, si son todo lo contrario, los cuales están dispuestos a aceptar la crítica del estudiante y se sientan a dialogar. 11c est3.

En contraste, el estudiante también ha conocido profesores que practican una comunicación asertiva y están dispuestos a aceptar críticas constructivas de los alumnos. Estos docentes se sientan a dialogar y consideran las diferentes perspectivas, creando un ambiente de aprendizaje más abierto y colaborativo. En resumen, la respuesta del estudiante subraya la importancia de que los docentes desarrollen habilidades de comunicación asertiva y estén abiertos a la retroalimentación.

Por su parte otro estudiante en su respuesta frente a conflictos con docentes destaca las diferencias en expectativas que tienen los docentes como causas generadoras de conflictos en la escuela:

La mayoría de los conflictos que se generan con los docentes son por diferencias, el profesor siente o quiere que el estudiante dé más de él, que haga esto en vez de esto y el estudiante no quiere, o no se siente capaz, o realmente no quiere, no le nace..." 8E EST1.

Las diferencias a las que alude el estudiante en su relato pueden deberse a varias razones, como la falta de motivación, la autopercepción de incapacidad o la falta de interés por parte del estudiante en un área específica. Las diversas expectativas que tienen docente y estudiante puede generar frustración tanto en el docente, que siente que el estudiante no está aprovechando su potencial, como en el estudiante, que se siente presionado y poco comprendido.

Otro generador de conflictos que se evidencia en la investigación está asociado a las diferencias generacionales y culturales, donde se destaca una brecha generacional significativa entre estudiantes y docentes:

Yo digo que es muy duro compaginar con un profesor porque uno tiene una mentalidad muy diferente a la que tiene un profesor que es ya de mucha mayor edad. Entonces, como en una nota es muy duro decirle que usted sí lo intentó, pero que no la dio y eso genera problemas. 11B EST2.

Esta brecha puede influir en las percepciones y expectativas de ambas partes dado que la mentalidad de un estudiante joven puede ser muy diferente a la de un docente mayor, lo que puede dificultar la comprensión mutua y la comunicación efectiva y aunque no se menciona explícitamente, las diferencias culturales también pueden jugar un rol en cómo se perciben y manejan las evaluaciones y el respeto entre diferentes generaciones, ya que tanto estudiantes como docentes pueden tener diferencias en las expectativas sobre el proceso de aprendizaje, lo que genera una falta de alineación en estas, siendo una fuente de conflicto, como lo señala otro estudiante:

...como también estaban diciendo, son profesores de mayor edad, tienen pensamientos muy diferentes. Y pues como para uno también decir que se va a acoplar a todas las decisiones o cosas que ellos hagan dentro de la clase es difícil en las ocasiones.

11B EST3.

De esta forma las diferencias generacionales y las percepciones sobre el sistema de evaluaciones pueden ser fuentes de conflicto en el ambiente escolar. De igual forma otro estudiante señala:

Uno como que no se entiende con los profesores, o ellos no lo entienden a uno y bueno, uno tampoco a ellos, eso genera encuentros, no agresiones, pero si se nota la diferencia de pensar y uno se acomoda, pero queda la sensación de que con esos docentes siempre hay problemas. 11B EST4.

### ***Problemas personales***

Este tipo de causa es mencionada tanto por estudiantes como por directivos docentes. En este numeral se compilan los testimonios de ambos tipos de actores.

Para un estudiante una causa importante de los conflictos con docentes, corresponde a las influencias emocionales asociadas a los problemas personales con los que tanto docentes como estudiantes llegan al ámbito escolar:

...siento que otra de las cosas que más genera los problemas puede ser las actitudes por parte de ambos... viene también ya con diferentes niveles de estrés, tal vez no venga con el mejor ánimo, tal vez le haya pasado algo externo al colegio, porque él también es una persona que tiene su vida al igual que uno, y hay que intentar tener más empatía en ambos casos. 8E EST1.

Este tipo de causa sugiere que los conflictos no siempre se originan netamente por situaciones acontecidas en el entorno escolar, sino que pueden ser el resultado de tensiones acumuladas en otros escenarios diferentes a la escuela. Reconocer que tanto los docentes como los estudiantes son personas con vidas y desafíos fuera del aula puede ayudar a humanizar las relaciones y a reducir los conflictos. La empatía puede facilitar una mejor comunicación y comprensión, permitiendo que ambas partes se apoyen y colaboren de manera más efectiva.

En las entrevistas con los directivos es recurrente la alusión a un tipo de conflicto que denominan “conflicto emocional”, que se refiere a situaciones personales de los estudiantes que tienen interferencia en el ambiente escolar y se convierten en detonadores de otros conflictos. Este tipo de conflictos pone de manifiesto la inestabilidad emocional que viven los estudiantes al interior de las instituciones educativas.

El directivo docente menciona una fuerte inestabilidad emocional entre los estudiantes, lo que sugiere que muchos jóvenes están enfrentando dificultades significativas en su bienestar emocional. Esta inestabilidad puede manifestarse a través de comportamientos impredecibles, dificultades para concentrarse y problemas en las relaciones interpersonales dentro de la escuela: “A nivel personal sí se presentan muchos conflictos emocionales, hay una inestabilidad emocional fuerte en los muchachos, muchos diagnósticos de depresión, ansiedad generalizada, algunos casos de trastornos disociativos de la personalidad.” Coordinador 1. Esto indica que los problemas emocionales no son superficiales ni temporales, sino que requieren atención y tratamiento especializado. La alta prevalencia de estos diagnósticos entre los estudiantes resalta la necesidad de recursos adecuados y programas de apoyo dentro de la institución. A este fenómeno los directivos docentes le dan una cierta relevancia al punto de sostener que es el conflicto que más genera otros conflictos dentro de la institución.

A esta “emergencia” de conflicto emocional se le asocian factores como la relación que los estudiantes tienen con sus acudientes: “En muchas de las situaciones emocionales del estudiante, a veces los mismos padres de familia tienen una influencia muy fuerte en el estado de ánimo de los estudiantes.” Coordinador 1. Otro factor mencionado que también alude a este tipo de conflictos corresponde a los conflictos intrapersonales: “Podría decir que los conflictos más frecuentes entre los muchachos serían, primero unos conflictos interpersonales...y segundo lugar, que creo yo sería el más importante, es emocionalmente los conflictos que cada uno tiene consigo mismo.” Coordinador 2. Este tipo de conflictos puede tener un impacto profundo en el clima escolar, afectando no solo a los estudiantes directamente involucrados, sino también a sus

compañeros, profesores y familias, lo que resalta la necesidad de un enfoque empático y comprensivo hacia los estudiantes que enfrentan problemas emocionales.

Es importante resaltar que este conflicto emergente tiene relación con una de las causas de los conflictos entre docentes y estudiantes planteada por estos últimos en las entrevistas grupales, que fue denominada “conflictos personales”; esta tiene que ver con situaciones personales que afectan el estado de ánimo tanto de los docentes como de los estudiantes, que se originan en escenarios externos a la institución educativa y que tienen una influencia en la convivencia escolar.

### ***Intransigencia normativa***

En relación a este tipo de conflictos con docentes, otra causa que sobresale es en relación con la norma:

Yo he presenciado peleas, bueno más que todo discusiones entre docentes y estudiantes por cosas tan mínimas como una llegada tarde o una inasistencia que no tiene como fundamentos o también por notas o porque al estudiante se le presentó una situación y el profesor no la quiere entender. 11C EST4.

Estas situaciones reflejan la importancia de las reglas en la estructura escolar y cómo su aplicación puede generar tensiones por la forma en que son llevadas a cabo.

Los estudiantes pueden sentirse incomprendidos o injustamente tratados cuando las normas se aplican de manera estricta sin considerar circunstancias individuales. El estudiante señala que a veces los profesores no entienden las situaciones personales que los estudiantes enfrentan, lo que perciben como falta de empatía y disposición para escuchar sus circunstancias, lo que puede intensificar los conflictos, especialmente cuando los docentes no están dispuestos a considerar excepciones o ajustar las reglas en función de las necesidades individuales. También evidencia el estudiante una percepción de injusticia en la evaluación académica que puede provocar sentimientos de pérdida o fracaso. Esto pone de relieve la necesidad de transparencia y comunicación clara en el proceso de evaluación para evitar malentendidos y asegurar que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

Algunos docentes plantean que se presentan conflictos porque el estudiante no responde a la expectativa que tiene el docente de la disciplina y por tanto ellos imponen la norma:

Es que creo que a veces también el conflicto, digamos que está la causa en el asunto del comportamiento, lo que nosotros llamamos la disciplina. Entonces le pedimos

que esté sentado, que esté bien sentado, que esté callado, que esté trabajando, que no se le admite la charla, el comentario, que se pare y si se paró por qué. Y acuérdesese que el manual dice que no puedes ir al baño en tiempo de clase. Digamos que el conflicto está muy unido a la norma, a lo que dice el manual, a lo que tenemos establecido para el trabajo de la clase. Y cuando el chico se pasa, cuando el chico no cumple, empieza a haber el “tira y afloje” entre el maestro y el estudiante. Docente 2.

Se evidencia que tras el conflicto existe a su vez una relación directa con la interpretación de la norma institucional, la cual exige al docente su cumplimiento y aplicación al igual que al estudiante, pero que conlleva en ella misma una imposición de conductas que no están destinadas a establecer normas de convivencia, sino que por el contrario se tornan en normas o posturas que promueven en su rigidez, en vez de la prevención del conflicto, un estímulo hacia él.

### ***Autoritarismo***

Otro desencadenante en los conflictos entre docentes y estudiantes está basado en la falta de relaciones respetuosas donde se destaca una posible inconsistencia en la práctica de los docentes, que demandan respeto sin necesariamente ofrecerlo a los estudiantes: “Pues como los docentes creen que tienen la autoridad y que ellos son los que tienen que ser respetados, pues a veces los docentes no respetan del todo a los estudiantes, pero ellos quieren ser respetados.” 8F EST6. Percibe el estudiante la importancia de que el respeto sea en doble sentido, lo que sugiere que una comunicación poco respetuosa por parte del docente puede provocar una reacción similar en el estudiante intensificando los conflictos. El estudiante en su respuesta revela una percepción de poder desigual en la relación docente-estudiante donde los docentes se adjudican una mayor autoridad, invirtiendo las relaciones de respeto como unidireccionales del estudiante hacia el docente y no al contrario, ya que los docentes suelen percibir su rol con una autoridad inherente que debe ser respetada.

Siguiendo los planteamientos de Rodrigo Parra-Sandoval y Francisco Cajiao (1995; citados por (Forero-Londoño, 2011)), el autoritarismo en la escuela puede entenderse como el establecimiento de una relación vertical en la que los adultos buscan imponer determinadas formas de comportamiento, valores, opiniones, etc., sin tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, sus opiniones, intereses, necesidades, etc. Así mismo, (Sánchez, 2015) expone que:

“...el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa

su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más utilizado por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia.” Sánchez (2015, p. 5).

Estas definiciones de autoritarismo son coherentes con los testimonios de los estudiantes que se presentan a continuación, los cuales evidencian actitudes impositivas de parte de los docentes, quienes no dan cabida a las expresiones emocionales y opiniones de los estudiantes.

Un estudiante expresa su frustración ante la falta de oportunidad para expresarse adecuadamente durante los conflictos escolares, dadas las reacciones automáticas ejercidas por algunos docentes, nos cuenta que:

Hay veces como estudiantes nosotros tenemos la capacidad también de pensar en las cosas, pero los docentes hay veces no nos permiten como que hablar, cómo expresarnos bien, ellos dicen, uno le responde cualquier cosita fea, entonces ya nos mandan a coordinación, no intentan hablar con uno, sino que no, vaya y firman ficha, cosas así. 8F Est1.

Refleja claramente el estudiante que, en vez de fomentar el diálogo, los docentes recurren a medidas disciplinarias rápidas, sin intentar resolver el problema mediante una conversación abierta. Percibe que cualquier respuesta considerada como inapropiada por parte de los docentes, resulta en una sanción inmediata, que no permite que los estudiantes expresen sus sentimientos y pensamientos sin temor a represalias, lo que termina inhibiendo su capacidad para comunicarse. Esta falta de oportunidad para el diálogo y para la expresión puede agravar la sensación de incomprensión y aislamiento entre los estudiantes.

Por otro lado, la actitud autoritaria se presenta según los estudiantes cuando los docentes acuden a “levantar la voz” como lo relata uno de ellos:

...primero que todo hablan con un tono más alto intentando demostrar su superioridad sobre los estudiantes. No...lo dejan hablar o lo mandan así a callar y que nada más ellos pueden hablar y el estudiante no puede opinar nada. Entonces, como ellos por ser mayores de pronto sienten que siempre tienen la razón. 8Aest5.

En esta respuesta, el estudiante resalta la conducta docente de alzar la voz como una estrategia para imponer autoridad y minimizar la voz del estudiante. El estudiante siente que, en lugar de fomentar un diálogo respetuoso y equitativo, los docentes tienden a silenciarlos, no

permitiéndoles opinar ni expresar sus puntos de vista, lo que genera una sensación de opresión que desmotiva al estudiante a intentar llegar a algún acuerdo. Además, el estudiante percibe que los docentes, debido a su mayor edad y experiencia, asumen que siempre tienen la razón, percepción de infalibilidad y falta de apertura al diálogo que puede intensificar los conflictos y aumentar la desconexión entre docentes y estudiantes.

En otra respuesta, un estudiante subraya que ninguna emoción es intrínsecamente mala, ya que todas son expresiones naturales del ser humano y pueden tener efectos positivos o negativos, pero que las respuestas que encuentran de los docentes no son las que ellos esperan:

Hay que entender que ninguna emoción es mala, todas las emociones son expresiones del ser humano y pueden influir positiva o negativamente, pero ninguna de ellas es mala, muchas veces los profesores cuando se dan cuenta que uno está inconforme en cuanto a una actitud de ellos, por ejemplo una nota o algún comentario que hacen, empiezan como a usar del poder que ellos tienen de ser los profesores, por ejemplo una profesora dice que pueden llamar a los papás y que más mal le va a ir, así uno tenga la razón, ella como que se cierra, que si ella es la profesora, ella es la única que tiene la razón y eso es lo que tenemos que entender, que ella también es un ser humano y puede sentir lo mismo que uno y no debe abusar del poder que tiene como docente. 8Eest3.

El estudiante percibe que los docentes, al sentirse cuestionados, tienden a cerrar la comunicación y a imponer su autoridad, lo que puede incluir amenazas como llamar a los padres, incluso si el estudiante tiene razón, actitud que puede ser vista por los estudiantes como un abuso de poder y falta de empatía por parte de los docentes.

La percepción de desigualdad en el trato puede provocar respuestas emocionales fuertes y conductas conflictivas generando reacciones en los estudiantes; al respecto menciona otro estudiante: “Bueno, depende de los estudiantes y la manera de reaccionar, pues, de los dos y con los docentes es como la manera en que se expresan los docentes, hay profesores que son todos acelerados.” 11A EST2. Esta respuesta identifica que muchos conflictos surgen cuando los estudiantes perciben una falta de respeto por parte de los docentes. Esta misma idea emerge de parte de los directivos docentes quienes consideran que los conflictos se presentan por una falta de comunicación basada en el respeto:

...de pronto lenguajes salidos de tono, eso es lo que genera estrés. Nos quedamos en una situación o en un comportamiento, pero no pasamos de ahí y a veces sí he visto la falta de comunicación asertiva, a veces se queda en el juzgamiento y qué pena y qué

tal, y entonces en un autoritarismo y le va generando al estudiante cierta situación compleja de resistencia. DIRECTIVO DOCENTE.

En suma, los estudiantes destacan situaciones personales y académicas donde se reconoce que casi todos han tenido algún percance con profesores, lo que subraya la universalidad de los conflictos escolares entre estudiantes y docentes:

...sí que cada persona ha tenido sus percances con profesores, por ejemplo, por notas, o por el cuaderno, o sí, como dijo la compañera, por el carácter de los profes. Que cada profe tiene su carácter diferente y a veces hasta los profesores llegan a lastimar a los estudiantes. 11B EST5.

Esto indica que las tensiones entre estudiantes y docentes son una parte común de la experiencia educativa. Como se ha mencionado destacan los asuntos académicos, problemas de comunicación, diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes, conflictos personales de docentes y estudiantes, intransigencia normativa y relaciones de poder (autoritarismo) como principales fuentes de conflicto, los cuales pueden generar desacuerdos y sentimientos de injusticia por parte de los estudiantes. Testimonios como el anterior dan cuenta de la diferencia del carácter en cada profesor, lo que puede influir significativamente en la dinámica de la relación con los estudiantes. Los distintos estilos de personalidad y enfoques pedagógicos pueden llevar a malentendidos y conflictos, especialmente si no hay una buena comunicación o empatía mutua o si la forma de entender la educación se hace de una forma cerrada y sin apertura a las diferencias generacionales que emergen en el tiempo. También evidencia que, en ocasiones, los profesores pueden llegar a lastimar a los estudiantes, fundamentalmente en términos emocionales, lo que resalta la gravedad de algunos conflictos y la necesidad de abordarlos con seriedad y cuidado, entendiendo que las implicaciones para cada estudiante son diversas en relación a su propia percepción y entendimiento de las situaciones conflictivas. Cuando el estudiante en el testimonio en cuestión apoya otros puntos de vista refiriéndose a lo que dijo otra compañera, sugiere que estas experiencias y percepciones son compartidas por varios estudiantes, reforzando la idea de que los conflictos con docentes son una problemática colectiva y no solo experiencias individuales aisladas.

### ***Humillación***

Otra causa generadora de conflictos entre estudiantes y docentes es la humillación que algunos de estos últimos ejercen sobre los estudiantes, hecho que puede tener consecuencias

negativas, como el fomentar el acoso escolar ya que los demás estudiantes pueden aprovechar para hacer sentir mal a su compañero:

...en muchas ocasiones sin querer lo terminan ridiculizando, exponiendo alguna nota frente a todo el grupo, exponiendo alguna situación que haya ocurrido frente a todo el grupo. Esto puede llevar también a acoso y a bullying, porque muchas veces por estas acciones que se cometen y que el docente, por decirlo así, las cuenta frente a todos, al estudiante se le empieza a hacer bullying, ya que por cualquier suceso, por cualquier problema que haya ocurrido, por ejemplo, una nota mala, que le haya ido mal en alguna actividad, que era, por decirlo así, fácil, termina diciéndoselo a todo el grupo y esto al estudiante lo puede llevar a la depresión, a la tristeza y a no querer seguir más, pues como en esas actividades, ya que se va a sentir ofendido por parte del docente y ridiculizado por parte de todo el grupo también. 8Fest2.

La ridiculización pública por parte del docente puede llevar a que el estudiante se sienta ofendido, deprimido y desmotivado. Esta situación puede agravar los sentimientos de tristeza y desesperación afectando la disposición del estudiante a participar en actividades escolares. De manera manifiesta esto se convierte en una falta de tacto y sensibilidad por parte de los docentes al manejar estas situaciones de manera pública, que dejan un impacto significativo en el bienestar emocional de los estudiantes.

Otro estudiante manifiesta que los docentes no toman en cuenta las emociones en los conflictos escolares coincidiendo con el anterior frente a las humillaciones que perciben por parte de los docentes:

Hay profesores que no toman en cuenta los sentimientos, a una compañera la compararon conmigo y yo sé que no soy igual a ella, en ningún momento, pero ese docente la comparó conmigo, se sintió muy maluco, porque uno en parte se siente bien por el alago, pero a la vez mal porque uno sabe que uno no es igual a esa persona y uno se siente mal. 8E Est.6.

De acuerdo con el relato del estudiante se infiere que esta situación genera sentimientos de insuficiencia y malestar para el conjunto de los estudiantes que son conscientes de sus diferencias individuales y no desean ser medidos en función de otros. Por otro lado, la comparación puede tener un impacto negativo con quien es desfavorable el comentario, lo que impacta su autoestima y su percepción de sí misma dentro del entorno escolar, contribuyendo a ambientes escolares menos inclusivos y más competitivos.

En otra respuesta, un estudiante expresa como los docentes pueden generar situaciones de ridiculización y malestar emocional:

Los docentes no se ponen en el lugar de los estudiantes, a mí una vez me pasó algo que una profesora me ridiculizó. Bueno, eso obviamente a mí no me agradó, pero pues yo me contuve, yo no le dije nada, yo me quedé callado y pues ella no pensó mucho en cómo yo me iba a sentir, porque pues obviamente a mí me dio pena, me sentí mal por lo que me había dicho y eso no me agradó. 8Fest3.

Esta experiencia resalta la importancia de que los docentes desarrollen una mayor empatía y sensibilidad hacia las emociones de los estudiantes, evitando acciones que puedan resultar en humillación o ridiculización.

En otra respuesta, un estudiante manifiesta que a veces los profesores pueden hacer que los alumnos se sientan inferiores: “Hay algunas veces que a uno lo hacen sentir como si uno fuera menos, que no es como tanto de pelear sino como de hablar.” 8aest5. En este caso las palabras y el tono utilizados pueden hacer que los estudiantes se sientan menospreciados, hecho que afecta negativamente su bienestar emocional y la percepción de sí mismos, lo genera un ambiente escolar tenso y poco acogedor. Es fundamental que los profesores sean conscientes del impacto de sus palabras y acciones en los estudiantes ya que la comunicación efectiva no solo implica impartir conocimientos, sino también reconocer y valorar las emociones y necesidades de los estudiantes.

### **5.1.3 Consecuencias de los conflictos**

Al medir la percepción del impacto de los conflictos en la escuela, se busca entender cómo afectan a la comunidad educativa desde diversas perspectivas. En estas percepciones, se pueden identificar áreas problemáticas producto y consecuencia de los conflictos en el entorno escolar, que son profundas y afectan tanto a individuos como a la comunidad educativa en su totalidad. Un tema fundamental a explorar es cómo los conflictos no resueltos y la falta de intervención adecuada pueden dar lugar a climas de tensión y una mayor conflictividad. Estos ambientes tensos no solo debilitan la seguridad y el bienestar de los estudiantes y docentes, sino que también deterioran el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando una atmósfera de desconfianza y hostilidad. En este numeral, se aborda cómo se manifiestan estos climas de tensión y conflictividad y sus efectos en los entornos escolares estudiados.

El clima de tensión se caracteriza por una atmósfera general de incomodidad y ansiedad que afecta a estudiantes y docentes. En un clima de tensión puede haber señales de estrés, desconfianza y nerviosismo, pero no necesariamente hay conflictos abiertos. Los estudiantes pueden sentirse inseguros y con miedo a expresarse, y la comunicación puede ser limitada y cautelosa. Este ambiente puede ser el resultado de conflictos no resueltos que crean una sensación latente de inestabilidad, o también puede estar relacionado con situaciones propiciadas por el trato de algunos docentes a estudiantes, donde no necesariamente se detona el conflicto, pero se genera una tensión permanente que se hace manifiesta en un ambiente de incomodidad y malestar, situaciones que son adversas a un clima escolar propicio para una sana convivencia y aprendizaje y que incluso pueden constituirse en un indicador de una antesala a los conflictos. Adicionalmente, el estrés y las presiones externas juegan un papel fundamental en la escalada de conflictos. Tanto los estudiantes como los docentes traen consigo al aula sus propias experiencias y tensiones personales, lo que puede afectar su comportamiento y reacciones en situaciones de conflicto. La falta de empatía y comprensión mutua puede exacerbar estas tensiones, creando un ambiente de constante fricción y malestar.

Las respuestas de los participantes en la investigación permiten, a través de sus voces, evidenciar cómo los fenómenos conflictivos contribuyen a un entorno de tensión constante, donde las víctimas de conflictos y participantes dentro del entorno escolar suelen sentirse inseguros, lo que contribuye a crear un entorno de miedo y desconfianza, que puede dificultar la formación de relaciones saludables y positivas entre los estudiantes y docentes. Esto puede llevar a una disminución en la participación en clase, un bajo rendimiento académico y una mayor tasa de ausentismo.

En cuanto a los conflictos con los docentes, los estudiantes del grado octavo y de once mencionan que las palabras y comentarios de los docentes tienen una influencia significativa en el comportamiento de los estudiantes, incluso comentarios aparentemente menores que pueden tener una huella profunda y duradera. La atención y preocupación constante por estos comentarios pueden generar un estado de tensión y malestar emocional, donde los docentes a menudo no son conscientes del impacto de sus palabras en los estudiantes. Esta falta de consciencia puede exacerbar los conflictos y aumentar la sensación de incomprensión y aislamiento entre los estudiantes. Comentarios despectivos, actitudes, críticas humillantes y ridiculización pública por parte de los docentes, tal vez no intencionadamente, pueden tener un impacto desproporcionado en los estudiantes y erosionar su autoestima, motivación y confianza,

dado que éstos pueden interpretar como juicios o críticas, palabras mínimas e incluso gestos de los docentes, pudiendo afectar su percepción del sistema educativo en su conjunto y amplificar el conflicto o detonar otros conflictos más graves.

Al respecto considera un estudiante de octavo grado:

“Yo siento que puede afectar en dos sentidos, tanto en el personal como a nivel de un grupo tal vez. A nivel de grupo siento que puede afectar mucho, porque si uno tiene ciertas disconformidades con el docente, puede generar que uno no venga con la mejor actitud para las clases de él, y uno ya vaya con la mentalidad de que es que yo con él no me llevo bien, yo a él no le entiendo, y me cierro y me cierro, y no le entiendo.” 8E Est1.

El testimonio del estudiante destaca cómo los conflictos y las interacciones con los docentes pueden crear un clima de tensión en la escuela. Esta tensión no solo afecta a los individuos involucrados, sino que también puede influir en el ambiente general del aula y de la institución educativa en su conjunto.

En el mismo sentido, otro estudiante del mismo grado plantea:

Y eso es un problema, porque claro, si uno se cierra a aprender, uno por mucho que le explique no va a poder entender bien los temas, pero también siento que a nivel personal lo puede afectar mucho, y otra cosa es que también siento que al ser un problema con un estudiante solo en una clase con un docente, el ambiente en el salón se puede volver extremadamente pesado por las actitudes de ambos. 8E EST2.

La percepción de injusticia y favoritismo, suma a la sensación en los estudiantes de no ser bien tratados o con equidad por parte de los docentes, lo que genera sentimientos de resentimiento y desconfianza, dando mayor intensidad a los conflictos.

A las situaciones tensionantes y mal ambiente escolar, se suma la actitud de algunos estudiantes que aprovechan estos ambientes de incomodidad, para descargar en conjunto respuestas que perturban a los docentes a sabiendas de sus reacciones:

...en un aula de clase, para los estudiantes, digamos que varios estudiantes como que se juntan y empiezan a decir, en esta materia podemos hacer más escándalo que en otras, porque los profesores son más comprensibles, y en cambio en otras no están tan así, haciendo que el ambiente se vuelva un poquito incómodo. 8F EST3.

El clima de tensión puede incluso durar años en el ambiente escolar, pues viene precedido de conductas conocidas de los docentes frente al comportamiento de algunos estudiantes, generando prejuicios que alimentan la tensión:

...he presenciado por ejemplo que un estudiante tiene un conflicto en cierto año, supongamos en sexto, con un profesor de tecnología y pasan los años y en octavo o noveno se presenta el conflicto de que el profesor no le quiere poner una buena nota o le baja la nota por el conflicto que fue hace tres o dos años, entonces como que se encasillan en eso que pasó y no solucionamos, sino que me quedo en el problema y te hago pagar lo que me hiciste hace dos, tres años.11C EST1.

El clima de tensión de igual forma que con los docentes se presenta entre estudiantes, esto por la no resolución de los conflictos de manera adecuada, logrando que las consecuencias del mismo perduren en el tiempo:

Muchas veces, uno tiene un conflicto con alguien y si no lo soluciona de la mejor manera en ese momento, cuando pase alguna otra cosa, puede ser en dos o tres años, uno queda con la espina y como que hasta que uno no se la saque o que no se vengue, como que no queda el asunto resuelto. Es mucho tiempo pensando en un conflicto que ya paso. 11C EST2.

De igual forma otro estudiante del mismo grado plantea:

Pues yo pienso que más que todo afecta la convivencia en el colegio, porque por ejemplo uno pelea con una persona y ya no es lo mismo, ya no tiene la misma amistad o las mismas cosas con él, lo mismo pasa con los profesores en clase, ya no es el mismo ambiente. 11C EST3.

El clima de tensión puede incluso escalar a una mayor conflictividad, que implica un incremento ya sea en la frecuencia o en la severidad de los conflictos, con la tendencia de hacerlos más visibles. En un entorno con mayor conflictividad se observan más confrontaciones, disputas y agresiones, tanto verbales como físicas. La conflictividad elevada es indicativa de problemas que persisten dada la no gestión o la inadecuada gestión de los conflictos, donde los desacuerdos afloran y se expresan de manera confrontacional. Concretamente se hace referencia a “mayor conflictividad”, en alusión a aquellos escenarios donde no se trata de abordar el conflicto para resolverlo, sino que: 1) se amplía el mismo vinculando a más integrantes (otros estudiantes o docentes) y/o a terceros externos (padres de familia), ampliando su margen de interferencia, ya sea agrandando el conflicto inicial o generando nuevos conflictos; 2) se ignora o subestima el conflicto en cuestión. Estas situaciones pueden ser generadas por las formas de resolución aplicadas por algunos docentes, o por algunos estudiantes que no consideran resueltos sus problemas e intentan implicar a otros actores.

En cuanto a la ampliación del conflicto asociada a la implicación de más actores uno de los docentes entrevistados considera:

Depende de la forma en que se vaya abordando ese conflicto que se va dando. Si hay un conflicto entre un estudiante y un compañero, cuando esos conflictos trascienden, y a veces el maestro en lugar de tratar de bajarle un poquito, lo que hace es como ir antes abonándole, y entonces te vamos a citar y viene el papá, y confrontan, y vamos a llamar el amigo a ver qué dijo, lo que llaman el careo, ahí es donde el conflicto afecta la dinámica, porque lo estás volviendo, ya no es un conflicto, ya se vuelve eso una catástrofe Docente 1.

En lo relativo al escalamiento de conflictos en respuesta a omisión o menosprecio de los mismos por parte de los docentes, un estudiante del grado 8 expone:

Cosas que son “insignificativas” (*sic*) a veces incluso juegos bruscos, pero después se convierten en cosas pesadas y terminan en peleas; también burlas que no se atienden y terminan en peleas y los profesores creen que eso no es pesado y luego si lo es. 8F EST6.

Para concluir el análisis sobre el clima de tensión en el entorno escolar, es esencial reconocer la profundidad y complejidad de las dinámicas emocionales que se desarrollan en las relaciones entre estudiantes y docentes; se ha evidenciado que los conflictos en la escuela no solo afectan el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también tienen un impacto significativo en su bienestar emocional y en la calidad del ambiente escolar, al respecto un estudiante de grado 11 expone:

Yo pienso que ayuda a aumentar los prejuicios que tenemos hacia los demás, muchas veces es más que todo hacia estudiantes y profesores, ya que, si por ejemplo yo tuve un problema con un profesor en un año, ya las clases con él no me van a gustar y puede ser muy buena persona, pero por ese mínimo problema va a afectar toda la convivencia y puede que hasta con los mismos estudiantes, o sea, y eso hace que el ambiente sea muy pesado y que ya ni siquiera queramos venir a estudiar. 11C EST4.

Además de las causas de generación del clima de tensión mencionadas previamente, otro punto crítico es la inestabilidad emocional que muchos estudiantes enfrentan, manifestada en diagnósticos de depresión, ansiedad y otros trastornos de salud mental. La alta prevalencia de estos problemas emocionales resalta la necesidad urgente de recursos y programas de apoyo

dentro de las instituciones educativas, que permitan resolver de manera adecuada los conflictos que por no resolverse dejan heridas abiertas y se vuelven duraderos a través del tiempo, afectando el clima escolar.

La mejora de la comunicación, la escucha activa y el fomento de un ambiente de respeto y equidad son esenciales para reducir la conflictividad y promover un clima escolar más armonioso. Al respecto un estudiante de grado 11 opina:

Yo pienso que principalmente suele fallar la convivencia en estos casos porque la falta de madurez de algunos estudiantes no llega a solucionar o dar una solución a este problema dando una persistencia en este, lo cual termina causando un conflicto mayor o un resentimiento en algún profesor u otro estudiante. 11C EST5.

Así mismo, otra visión que manifiestan los estudiantes es la necesidad de una intervención para evitar el clima de tensión que pueda existir a la hora de resolver problemas con docentes:

Pues hay muchas veces que los docentes creen que uno es una persona, por así decirlo, adulta, una persona que sabe resolver los problemas y todo y pues en esos casos, pues yo diría que lo mejor es conversar, pero con un adulto al lado, ya que uno con el pasar del tiempo, uno les va como por así decir cogiendo miedo a los profesores... él tiene por así decirlo el control, por lo cual yo diría que lo mejor es ir con un adulto que sepa dialogar y ahí sí hablar con él, ya que uno con la compañía de un adulto, uno no tendría tanta presión, tanto miedo de que el profesor, por así decirlo, le ponga una mala nota a uno por algo así. 8A EST6.

Con esta respuesta se evidencia una percepción no adecuada por parte de los docentes hacia los estudiantes, en tanto asumen que el estudiante está en su mismo nivel y capacidad para enfrentarle a la hora de resolver un conflicto, mientras que el estudiante asume que ellos no son lo suficientemente maduros para resolver problemas por sí mismos; esto conlleva al sentimiento de una falta de apoyo, comprensión y guía en momentos de conflicto, dejando a los estudiantes sin las herramientas necesarias para manejar adecuadamente las situaciones tensas, sobre todo en las edades de estudiantes de octavo grado.

Queda clara una manifestación de miedo que desarrollan los estudiantes hacia los profesores con el tiempo y experiencias pasadas, vinculadas a situaciones de poder y control, lo que puede crear un ambiente de intimidación, donde los estudiantes se sienten vulnerables y temen repercusiones como malas notas si se enfrentan directamente a los docentes. Este miedo intensifica el clima de tensión y puede impedir que los estudiantes se sientan cómodos al expresar

sus preocupaciones o defender sus puntos de vista. En el anterior testimonio el estudiante sugiere que la presencia de un adulto durante las conversaciones con los docentes puede ser beneficiosa.

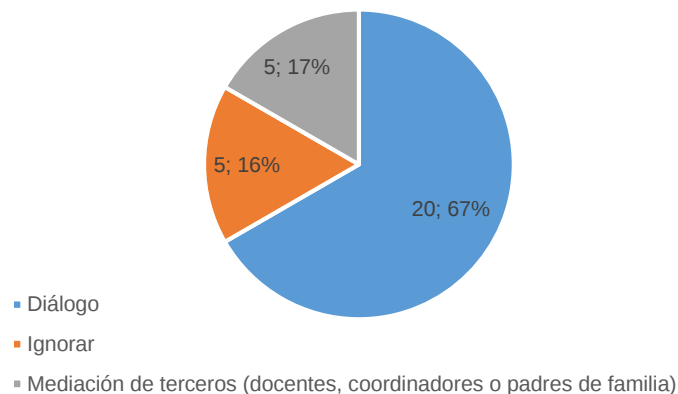
De acuerdo con lo planteado hasta acá, es evidente que en general los problemas de comunicación son una constante en la mayoría de los conflictos escolares. La incapacidad para expresar y comprender las preocupaciones y necesidades del otro genera malentendidos y frustraciones que dificultan la resolución de conflictos.

#### 5.1.4 Formas de resolución de conflictos

Algunas de las preguntas de los instrumentos indagaban por las estrategias personales y de los docentes para gestionar los conflictos, las siguientes son las categorías resultantes (ver **Figura 8**).

**Figura 8**

*Estrategias para la resolución de conflictos por parte de estudiantes*



*Nota. Fuente Elaboración propia*

A continuación, se presenta un análisis de estas tres formas de manejo de conflicto.

#### **Mediación de conflictos**

La prevención y la mediación de conflictos dentro del contexto escolar se constituyen en temas clave para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y saludable emocionalmente. Los conflictos, aunque inevitables, pueden ser manejados a través de estrategias efectivas de prevención y mediación, lo que redundaría en beneficios a toda la comunidad educativa. Prevenir es el primer paso para reducir la incidencia de conflictos en la escuela, pues la no normalización

de comportamientos o lenguajes bruscos, puede ayudar en la detección temprana de posibles conflictos, evitando que se produzcan y si se producen, minimizando sus consecuencias.

Ignorar un conflicto escolar o no tomar medidas preventivas puede agravar significativamente la situación y llevar a consecuencias más severas, dado que los conflictos no gestionados tienden a intensificarse con el tiempo, generando un ambiente de creciente tensión y resentimiento entre los involucrados, tal y como se evidenció en el anterior numeral. No intervenir suele fomentar comportamientos negativos recurrentes, ya que los estudiantes pueden sentirse desprotegidos y desatendidos, mientras que los agresores con validez para actuar.

Tener a un mediador o a alguien que sepa dialogar puede reducir la presión y el miedo que los estudiantes sienten, creando un espacio más seguro para la resolución de conflictos. Esta intervención externa puede ayudar a equilibrar la dinámica de poder y garantizar que las voces de los estudiantes sean escuchadas respetadas y tenidas en cuenta. El relato de uno de los estudiantes presentado en el anterior numeral, da cuenta de la necesidad que éstos tienen de contar con la figura de un mediador adulto, tanto en los conflictos entre estudiantes como docentes-estudiantes, de manera que, especialmente en estos últimos, se dé voz a los estudiantes, disminuyendo las relaciones de poder (docente-estudiante) que pueden presentarse y permitiendo así que éstos puedan expresarse con mayor tranquilidad y fluidez, sin temor a posibles “represalias” futuras por parte del docente implicado en el conflicto.

Por su parte para los docentes hay una visión de la resolución de conflictos que se encuentra estructurada desde la oferta institucional y los mecanismos que se adoptan para intervenir o resolver los mismos:

Que yo sepa, no. Que me haya enterado, no. Que hayan pasado a mayores. Las dificultades que se han presentado se han solucionado. O se le ha dado el conducto regular para que se siga el proceso y se llegue a una solución. Ya sea el caso, por ejemplo, si inicia en el salón, si el profesor lo puede solucionar, listo, no hay problema. Si ya es un caso de una dificultad mayor, se pasa ya a coordinación y va hasta rectoría. DOCENTE 2.

La respuesta del docente indica que algunos profesores tienen la capacidad y las herramientas necesarias para abordar y resolver conflictos menores de manera efectiva, lo que contribuye a un ambiente de aula más armonioso. Para los conflictos que no se pueden solucionar a nivel de aula, existe un conducto regular que permite escalar el problema a niveles superiores de la administración escolar, como la coordinación y la rectoría. Este proceso estructurado debe

asegurar que los conflictos más serios reciban la atención adecuada y sean manejados por personas con la autoridad y los recursos necesarios para implementar soluciones efectivas.

Los docentes también plantean situaciones donde la intervención en el conflicto escolar se da como una carencia de un sistema de intervención escolar bien definido.:

Porque cuando vos te encuentras como docente, un problema en un grupo y no lo manejas y no le das importancia en los chicos queda un sin sabor muy grande. Entonces, si yo me encuentro con un problema de robo en un grupo, llamo a mis jefes y le digo a personas de la situación y la respuesta es no traigan acá nada de dinero porque es que no atendemos y respondemos, usted no está haciendo algo formativo con sus alumnos.  
DOCENTE 4.

Al tener un protocolo claro para la resolución de conflictos, la institución puede garantizar que todos los problemas, grandes o pequeños, se aborden de manera oportuna y eficiente. Este enfoque organizado ayuda a prevenir la escalada innecesaria de conflictos y mantiene el clima escolar bajo control.

El docente y directivo docente reconoce su papel en la resolución inicial de conflictos y la necesidad de recurrir a la coordinación y la rectoría en casos más complejos. Esto refleja una comprensión de los límites de su autoridad y capacidad. Los directivos docentes apuntan hacia las causas y consecuencias de un conflicto que ha escalado dentro de una institución educativa, señalando que la falta de comunicación efectiva, la demora en atender problemas y la actitud autoritaria son factores claves que pueden llevar a una situación de crisis:

Cuando no se da el conducto regular, cuando no se atiende una comunicación oportuna, cuando se deja que se cristalice el problema, crezca y no se llega como a un acuerdo y a un ceder, a veces cuando estamos cobijados por un autoritarismo creemos que tenemos la razón y no nos bajamos a una sensación de diálogo oportuno, de escuchar al otro, de escucharle su angustia y de buscar alternativas y de ceder y de aceptar, entonces eso ya trasciende y ya va generando un conflicto mayor. DIRECTIVO DOCENTE.

La respuesta del directivo docente destaca la importancia de una comunicación efectiva y un liderazgo democrático para prevenir y resolver conflictos en el ámbito educativo. Al fomentar el diálogo, la escucha activa y la búsqueda de soluciones consensuadas, es posible crear un ambiente de trabajo más sano y productivo.

Los docentes plantean diferentes estrategias empleadas frente a los conflictos frente a los que se ven abocados:

A veces se presentan conflictos en el aula de los que uno dice esto no hay que pararle bola, ¿cierto? Simplemente es como tratar de mediar y ya. A veces hasta con el sentido del humor, Porque hay chicos que cualquier palabra es el detonante para un conflicto grande. Como hay otras veces que uno simplemente se retira. Entonces digamos que la estrategia no es siempre la misma. Depende más de la emocionalidad. No centrarse en la emoción porque perdemos. DOCENTE 1.

La respuesta refleja una comprensión matizada de cómo manejar conflictos en el aula, destacando que no existe una estrategia única para todas las situaciones. Se sugiere que no todos los desacuerdos requieren una intervención directa, lo que puede ser una forma de evitar escalar problemas menores. Este enfoque puede ser beneficioso en situaciones donde los conflictos son triviales o donde la intervención podría agravar la situación. Además, el uso del sentido del humor se presenta como una herramienta eficaz para desescalar tensiones, lo que demuestra que la ligereza puede ayudar a los estudiantes a ver las situaciones desde una perspectiva diferente, evitando así reacciones desproporcionadas.

Por otro lado, la idea de que la estrategia a seguir depende de la "emocionalidad" resalta la importancia de la inteligencia emocional en la mediación de conflictos. Reconocer que los estudiantes pueden ser sensibles a las palabras y que un comentario malinterpretado puede desencadenar una reacción intensa, pone de manifiesto la necesidad de adaptabilidad en la respuesta del docente. Al mencionar que "no centrarse en la emoción" es esencial para no perder el control de la situación, se enfatiza la importancia de la moderación y el enfoque racional en la resolución de conflictos. Esta flexibilidad y atención a las dinámicas emocionales permiten que el docente maneje los conflictos de manera más efectiva, ajustando su enfoque según las circunstancias y creando un ambiente más armonioso en el aula.

Estrategias de resolución mencionadas por otros docentes incluyen:

Depende de la dinámica del conflicto. Si es una discusión entre dos estudiantes uno le llama la atención y trata de solucionar el problema, pero son situaciones de la cotidianidad. Ya cuando son casos mayores, uno habla aparte con el estudiante, se entera de la situación. Si es una situación en un nivel más elevado, esa situación se pasa a coordinación, que es precisamente lo del conducto. También hay que tener en cuenta que esa situación es tipo 1, tipo 2, tipo 3. Todo eso es necesario. Esa es la manera de resolverlo. DOCENTE 2.

Lo primero a lo que yo llamo a los estudiantes y me llamo a mí mismo como docente es a la calma, tranquilizar, que respiren, que se tomen ese minuto, dos minutos, cinco minutos, media hora, lo que sea. Y luego de que se logre como una tranquilidad desde lo personal, dialogar. Dialogar, pero a partir de la construcción, no de revivir la situación como tal, sino aprender de ella. Ese es como ese primer paso que busco con mis estudiantes para solucionar cualquier tipo de situación que se presenten.” DOCENTE 3.

La estrategia es insistir mucho en el conducto regular, hay un esquema muy organizado de un conducto regular, de un debido proceso, buscar mediadores, hay mediaciones desde el comité de convivencia, buscar siempre alternativas de llegar al diálogo asertivo, entonces es seguir insistiendo en la humanización, en la personalización del conflicto y en buscar que la gente abra el corazón, porque hay muchas estrategias y yo puedo mediar. Mecanismos el diálogo. DIRECTIVO DOCENTE.

En cuanto a los estudiantes, algunas posturas invitan a que, aunque es importante tener la disposición para el diálogo, este está revestido de unas necesidades o condiciones para que se dé:

Pues yo siento que sí debe haber un diálogo, pero con un mediador, por ejemplo, el coordinador, porque para saber las dos partes y que él vea cómo va, si esto tiene la razón, esto no tiene la razón, y así. 11B EST4.

Al proponerse la intervención de un mediador, se reconoce que hay situaciones de tensión en que las emociones pueden nublar el juicio y dificultar la expresión clara de los sentimientos y perspectivas de cada uno y de allí la necesidad de un mediador, como figura neutral, que puede proporcionar un espacio seguro donde ambas partes se sientan escuchadas y comprendidas, lo que es esencial para abordar los problemas de manera efectiva y justa. Implica la respuesta que la mediación no solo se centra en escuchar, sino también en analizar la situación y proporcionar orientación, desde donde se promueve un proceso en el que las partes pueden expresar su perspectiva sin miedo a reacciones negativas, lo que puede fomentar un clima de confianza y respeto. De igual forma otro estudiante responde:

Todos dicen que el diálogo, y es la verdad, pero si no crees que a veces el profesor y los estudiantes no se prestan para el diálogo. Digamos que yo estoy hablando y ella me va a interrumpir y no me va a dejar seguir hablando. No sé si debería haber como un mediador para que le respete que la persona está hablando. 11B EST5.

En este mismo sentido otro estudiante propone la figura del mediador:

Un mediador, una persona que...esté como capacitada para eso, para decir si esta tiene la razón o esto, si se está viendo esto o no, hay estudiantes o profesores que se cierran mucho como esa capacidad de dialogar o de aceptar que uno mismo se equivocó, que la otra persona se equivocó, eso es muy difícil en las personas. Que por ejemplo un profesor haya cometido algún error, pero él esté encasillado en que no hizo nada y que el estudiante es el que tiene la culpa porque a fin de cuentas el profesor es el que es como el mandatario, entonces es como muy difícil, habría que tener como un mediador que intente solucionar el conflicto entre los dos sin que se haga como una discusión más grande. 11B EST6.

A diferencia de las anteriores respuestas, el estudiante apunta a que el mediador debe de ser una persona cualificada y preparada para dicha encomienda, con la capacidad de garantizar que la confianza que se deposita en él no va a ser defraudada por posturas amañadas para que sean decisiones eficaces.

### ***El diálogo como forma de resolución de conflictos***

Resolver los conflictos en el contexto escolar se convierte en un aspecto fundamental para que se den las condiciones necesarias de aprendizaje en un ambiente académico, con salud emocional, donde las dinámicas propias de una institución educativa eviten la escalada de tensiones entre estudiantes y docentes. El análisis de testimonios busca comprender las estrategias y métodos de resolución que suelen tener estudiantes y docentes a la hora de hacer frente a los conflictos que se desarrollan en el ambiente escolar. A la pregunta que indaga por cual es la estrategia que se utilizan para resolver los conflictos escolares tenemos “el Dialogo” como respuesta más recurrente dentro del grupos de estudiantes, tanto en la encuesta y entrevistas grupales (tal y como se mostró en el numeral anterior). Algunos docentes y directivos prefieren recurrir al “conducto regular” donde, desde su punto de vista, encuentran los mecanismos más eficaces para la solución a los conflictos presentados, teniendo en cuenta que el diálogo hace parte de ese mismo conducto regular propuesto y, si este es ineficaz, se plantean otras herramientas que implican resolverlo a través de terceros, incluyendo directivos, docentes, familiares y por último la sanción como medida coercitiva si el caso lo amerita.

Concretamente en cuanto a las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos, un estudiante del grado 8 manifiesta:

Lo primero es a hablarlo con alguien, por lo menos en mi caso uno sí intenta seguir lo que es el conducto regular, uno primero intenta hablar con el profesor, si fue un problema como tal, una diferencia, uno intenta arreglar las cosas, no en ese mismo instante tal vez, pero sí un día después o intenta hablar a la salida con el profesor. 8 EST1.

El estudiante evidencia un enfoque proactivo que muestra un esfuerzo por buscar soluciones de manera directa y personal, lo que puede ser efectivo para aclarar malentendidos y reducir tensiones antes de que se agraven. Esta respuesta aborda varios elementos esenciales relacionados con la resolución de conflictos escolares a través del diálogo, el conducto regular y la mediación. De igual manera, otro estudiante del mismo grado plantea:

Si ya es algo así como de aprendizaje, que uno no entiende un tema, eso sí es algo que lo voy a aclarar, porque muchos sí buscamos la forma de entenderlo, sea con videos, sea con otros profesores de la misma escuela que nos explican con mucha tranquilidad y tal vez de manera distinta para que nosotros lo entendamos. Si es algo que ya es una diferencia como tal, está muy bien seguir el conducto regular porque es lo más adecuado para usted poder llevar la situación a una solución apta para ambos y que lleguen a un acuerdo en el cual estén bien y ninguno quede perdiendo o el otro quede ganando. 8E. EST1.

Se evidencia que el proceso del conducto regular estructurado ofrece un camino claro para escalar los problemas a través de los niveles apropiados dentro de la administración escolar, garantizando que las tensiones sean abordadas de manera formal. Esta respuesta refleja que el estudiante tiene una comprensión clara de los procedimientos y recursos disponibles para resolver conflictos en la escuela; conocer dicho procedimiento, permite a los estudiantes un sentido de seguridad, de previsión y de prevención a la hora de presentar situaciones de conflictividad.

En este mismo sentido otro estudiante manifiesta: “Siento que se puede solucionar mucho hablando, solucionar como hablando, y si no se puede hablando, digamos buscando otros docentes que puedan ayudar”. 8E EST4. Destaca el estudiante que la disposición tanto del docente como del estudiante es crucial para resolver los conflictos, dejando de manifiesto que las partes involucradas en un conflicto deben comunicarse abierta y honestamente para encontrar soluciones efectivas y justas. Intentar hablar directamente con el docente para aclarar la situación es un paso importante. Este esfuerzo inicial de comunicación directa puede ayudar a resolver muchos malentendidos y conflictos menores sin necesidad de escalar el problema, pero cuando

el diálogo directo no resuelve el conflicto, el estudiante menciona la opción de seguir el conducto regular.

Otros estudiantes recurren a alternativas más personales:

Respirar si uno tiene mucha rabia, porque yo soy una persona que tiene ansiedad y tiene ataques de rabia, entonces tengo que calmarme y preguntarle al profesor como, entonces profe, ¿qué tengo que hacer para poder recuperar esa nota? Porque uno no se quiere quedar con esa mala nota porque uno sabe que va a perder la materia si tiene esa nota.

8E EST6.

Esta respuesta, muestra como el estudiante se decanta por la autorregulación emocional como primer paso para manejar situaciones de conflicto. Este enfoque de pausa reflexiva permite al estudiante evitar reacciones impulsivas, proyectando un manejo de la situación de manera más constructiva y controlada.

El estudiante también enfatiza la importancia de la comunicación clara y proactiva con el docente, buscando maneras de remediar una situación negativa, como una mala nota. Este enfoque no solo demuestra iniciativa y madurez, sino que también facilita un diálogo constructivo con el docente, aumentando las posibilidades de encontrar una solución satisfactoria para ambas partes.

Otro estudiante en su respuesta subraya la importancia de la empatía y el respeto en la comunicación con los docentes:

De pronto no hablarle tan duro, entenderlo al momento de hablar porque si uno le habla con forma grosera, entonces él como que va a responder también de forma grosera porque él está pasando por un momento difícil y entonces ese momento difícil lo hace sentir mal y entonces uno puede llegar a ser grosero y así. 8A EST1.

El relato del estudiante evidencia cómo las emociones y situaciones personales pueden influir en las interacciones y cómo la falta de consideración puede escalar los conflictos. Se reconoce que el estudiante demuestra una comprensión profunda de la necesidad del respeto reciproco en la comunicación y la importancia de la empatía.

Por su parte, otro estudiante expone la posibilidad de que el diálogo se torne infructuoso: “Si no quieren solucionarlo hablando pues entonces ya que hay que acudir a un docente o a sus papás.” 8A EST2. La respuesta sugiere una falta de disposición para resolver un conflicto de manera directa y personal, lo cual puede indicar problemas de confianza entre las partes involucradas o la intransigencia. En su respuesta, se puede interpretar una evasión del diálogo

directo y una propuesta de la intervención de una autoridad o de terceros. Esto refleja una dinámica en la que los involucrados no se sienten cómodos discutiendo el problema entre ellos, o bien no creen que esa conversación pueda llevar a una solución efectiva posibilitando otras vías de resolución. Se debe considerar que llevar el problema a un adulto puede ser tanto positiva como negativa, dado que es útil al proporcionar una mediación objetiva que ayude a afrontar el conflicto de manera más estructurada, pero por el contrario es negativa si se considera como un signo de inmadurez, ya que la falta de comunicación directa puede perpetuar la situación en lugar de resolverla.

Por otro lado, se refleja la necesidad de un enfoque que valide las emociones de los estudiantes; al respecto un estudiante menciona:

Teniendo tolerancia y empatía con el estudiante y como que poniéndose en los zapatos del estudiante y pensando que es una persona que apenas está empezando a controlar sus emociones, entonces ayudarlos en ese tema y no intentar decirle que está exagerando porque todas las emociones son válidas. No minimizar los problemas del otro sino como entenderlo. 8A EST3.

El estudiante refleja una actitud que invita a entender las respuestas emocionales, a no invalidar, además de la necesidad e importancia de posturas tolerantes y empáticas en el contexto educativo. Se resalta la importancia de comprender como se siente el otro, especialmente en un período crucial de desarrollo emocional en la infancia y adolescencia. Reconocer que "todas las emociones son válidas" enfatiza la idea de que cada individuo tiene derecho a vivir sus experiencias emocionales sin ser juzgado.

Por su parte los estudiantes del grado once también asumen posturas que invitan al diálogo:

Pues, la solución como para este caso sería el diálogo, o sea, que el estudiante escuche al profesor, pero que el profesor también escuche al estudiante, porque en muchas ocasiones cualquiera de los dos se altera, pues, porque obviamente no se llevan bien y llegan a un punto, pues, como que no pueden mantener ese diálogo. Entonces, la idea es que sea un diálogo que los dos sepan que puedan mantener, porque si no, pues, no se llega a ninguna solución. 11A EST3.

En este caso en especial además del diálogo, se requiere de una postura de escucha activa, donde es importante asumir posturas de atención y entendimiento de la postura de la

contraparte. Refleja por un lado la necesidad de los estudiantes de ser tenidos en cuenta en sus demandas y puntos de vista y una disposición de escucha de la postura y necesidad del docente.

Otro estudiante también enfatiza en la importancia del diálogo como medio para resolver conflictos en el entorno escolar, pero algunos docentes acuden a tratos impositivos:

El camino para solucionar un problema es el dialogo y hay profesores que toman buenas conductas al uno hablar con ellos, hay otros que no y siguen abusando de su poder, de esa manera se vuelve imposible resolver un problema y la forma de ellos resolver el problema no es aceptar la carga y que la culpa fue mía, algunos con los que uno ha dialogado uno siente que ha mejorado y han tenido más empatía hacia nosotros. 8eest3.

La apertura al diálogo y la disposición a escuchar son aspectos fundamentales de una comunicación asertiva, que permite abordar y resolver conflictos de manera constructiva. La tendencia de algunos docentes a imponer su autoridad en lugar de dialogar puede generar un ambiente escolar tenso y poco comprensivo. La respuesta del estudiante destaca la necesidad de que los profesores adopten una comunicación asertiva y empática, reconociendo sus propias responsabilidades y trabajando junto a los estudiantes para resolver los conflictos de manera justa y respetuosa.

Por su parte, los estudiantes tienen mejor confianza a la hora de resolver los conflictos interpersonales entre pares implementando el dialogo como principal herramienta, lo que se ratifica en los resultados de la encuesta (ver Figura 5), y en algunos testimonios de las entrevistas grupales, como, por ejemplo: “A veces problemas con compañeros que uno le menciona al profe y luego no pasa nada y entonces yo hablo con los compañeros y ahí se aclara todo” 8A EST6. Podemos deducir que es más fácil para un estudiante dialogar entre iguales dejando en sus manos la solución de problemas propios, afianzando su confianza la hora de gestión de conflictos.

Por otro lado, se identifican posturas que se pueden considerar radicales:

Más allá de las palabras, aunque ya hayan hablado, hay que tomar acciones, si un estudiante no quiere hacer caso chao, si un profesor tampoco quiere hacer caso chao, es que las personas no muchas veces entienden con palabras, tienen que entenderles con acciones si no quieren entender las palabras. 11A EST6.

Por ejemplo un estudiante molesta mucho a un compañero en específico y lo molesta y entonces le llamaron ya a los papás, no hace caso y sigue molestando, ya pasaron a coordinación, o sea que por lo menos le hagan una suspensión. Lo mismo, si

un docente pone muchas quejas no es porque los estudiantes estén mal, es porque el docente tiene algo mal y si el docente no quiere poner de su parte también, es bueno como que el que tenga alguna represalia.” 11C EST4.

Estas posturas están enfocadas en la necesidad de resolver el conflicto o problema a como dé lugar, intentando el diálogo, pero teniendo como punto de vista la resolución del problema por otros medios si el dialogo no da resultados. Esto permite resaltar la idea de que algunos estudiantes tienen más confianza en las medidas coercitivas que en las posturas que invitan a medidas al dialogo, pero se mantienen dentro de la línea de seguir con el conducto regular.

Los directivos docentes por su parte, plantean la importancia del diálogo y su condición de mediadores para la posible resolución de los conflictos escolares, siendo en algunos casos necesario involucrar a los padres de familia:

Dar continuidad a un debido proceso, escuchar las partes, nunca quedarnos con lo que nos dice una de las dos partes involucradas, sino que es necesario primero escuchar una parte, luego la otra, o en lo posible que sea en un momento oportuno donde podamos reunir las dos partes y es necesario contar con presencia de otros compañeros docentes o del personero, cualquier persona de la comunidad educativa que pueda aportar a la solución de este conflicto. COORDINADOR 1.

Bueno, adentro de la estrategia se dice, yo utilizo diálogo con el estudiante, diálogo con el estudiante o estudiantes si hay varios involucrados en la situación, dependiendo de la situación, en muchas ocasiones hay que llamar a los padres de familia para integrarlos con el proceso y que ellos participen y que logremos llegar a consensos, diálogo con los docentes también, y en algunos casos se tienen que enviar las situaciones a rectoría siguiendo un conducto regular y cumpliendo con el debido proceso... COORDINADOR 2

Así mismo, un docente hace alusión al diálogo como estrategia de resolución de conflictos, en tanto permite entender con mayor profundidad el contexto del estudiante y cómo este puede estar influyendo en los conflictos:

Yo acostumbro mucho a conversar con ellos y buscar causas. Entonces ya comenzó a sacarme cantidades de cosas que vive como persona, como hijo, como estudiante, problemas de identidad, soledades, afectos. Y entonces a veces es como el mecanismo de desahogo de ellos, responderle a este con cuatro piedras en la mano, estoy triste, estoy aburrido, estoy como pan de queso maluco, ruedo para allá, ruedo para acá. Entonces yo

pienso que la que ama el resultado es sentarnos a, no a castigarnos, a censurarnos, sino... En diálogo. DOCENTE 4.

### ***Ignorar el conflicto***

Algunos pocos testimonios dan cuenta de la aplicación de la estrategia de ignorar el conflicto. Así, por ejemplo, un estudiante plantea la importancia del diálogo, pero expresa que, si al llevarlo a cabo el conflicto no se resuelve, una de las opciones es ignorar el conflicto:

Depende pues como de la disposición tanto del estudiante como del docente. En mi caso siempre intento hablar con el docente, aclarar las cosas, si fue mi responsabilidad, asumirla, pero en el caso de que no hablar con el docente, explicarle la situación y si no se resuelve pues como dice “MMMM”, uno o seguir el conducto regular o dos, nada, dejar las cosas así. 8E EST5.

Dicha respuesta se enfoca en varios aspectos insistiendo en el diálogo y el conducto regular, pero aporta la idea de que si dichos mecanismos no funcionan prefiere ignorar los problemas. Esta opción puede ser una estrategia para evitar una escalada innecesaria, especialmente si el conflicto no es significativo o si intentar resolver el conflicto no es posible. Sin embargo, debe entenderse que esta medida debe ser considerada con cautela puesto que ignorar el problema puede llevar a la acumulación de resentimientos y tensiones no resueltas.

Por su parte un docente manifiesta: “A veces prefieren hacerse los bobos.” Docente4. En esta respuesta, el docente menciona que a veces algunos profesores prefieren ignorar ciertos problemas o situaciones, actuando de manera indiferente. Actitud que puede asumirse como estrategia para evitar confrontaciones o conflictos que pueden ser incómodos o difíciles de manejar. Esta indiferencia puede tener consecuencias negativas, ya que los estudiantes pueden percibir la falta de interés o empatía, lo que puede afectar su bienestar emocional y su percepción del ambiente escolar. La observación del docente destaca la necesidad de un enfoque más activo y comprometido en la gestión de conflictos y la interacción con los estudiantes.

En suma, se identifica que tanto estudiantes del grado 8 y 11 como docentes y directivos docentes en su gran mayoría están dispuestos a buscar medidas y estrategias tendientes a resolver los conflictos escolares a través del diálogo, la mediación y en general, del conducto regular, lo que se traduce en algo positivo para el mejoramiento de la convivencia escolar.

## **5.2 Emociones suscitadas en los conflictos escolares**

Al igual que el anterior, este apartado corresponde a indagaciones planteadas en el primer objetivo específico de esta investigación.

En el contexto escolar, los conflictos pueden desencadenar una gama de emociones intensas tanto para quienes son protagonistas como para los espectadores. Para quienes están directamente involucrados como son los protagonistas, las emociones pueden oscilar entre la frustración y la rabia por sentirse mal entendidos o injustamente tratados, hasta el temor y la ansiedad por las posibles repercusiones sociales y académicas. Este tipo de experiencias tienen diversas consecuencias al influir en la autopercepción y en la dinámica de interacción con sus compañeros y docentes, afectando su bienestar emocional y desarrollo personal. Por otro lado, los espectadores de estos conflictos escolares también experimentan una serie de emociones significativas. Pueden sentir empatía y tristeza por aquellos que sufren, al igual que ansiedad y desconcierto al ser testigos de situaciones conflictivas a las cuales muchas veces no encuentran como mediar o dar tratamiento. Muchas veces, los espectadores pueden experimentar una presión interna para intervenir o, por el contrario, un deseo de evitar involucrarse para no terminar inmersos en el conflicto.

Cuando se examinan las respuestas emocionales a los conflictos escolares, es esencial considerar las diversas perspectivas de los diferentes actores dentro del entorno educativo. Los estudiantes de octavo y once grado, por ejemplo, pueden mostrar una amplia gama de reacciones, desde la resiliencia y la capacidad de resolución de problemas, hasta la confusión y la angustia por el manejo de situaciones conflictivas. Sus experiencias y percepciones son clave para entender el impacto directo de los conflictos en el ambiente de aprendizaje y en sus relaciones interpersonales. Por otro lado, los docentes y los directivos docentes ofrecen una visión complementaria y crucial de estos conflictos, ya que están en primera línea ya sea como observadores o siendo aquellos quienes en últimas van a gestionar las dinámicas de conflicto, desarrollando estrategias para mediar y promover un clima de respeto y colaboración. Mientras tanto, los directivos desempeñan un papel fundamental en la implementación de políticas y enfoques institucionales para abordar y prevenir los conflictos. Sus respuestas y enfoques reflejan no solo sus experiencias individuales, sino también las directrices y valores de la institución educativa en su conjunto. Integrar estas múltiples perspectivas es vital para una comprensión holística y efectiva de las emociones en el conflicto escolar. A continuación, se abordan los tipos

de emociones suscitadas en el marco de los conflictos escolares, primero en los estudiantes, luego en los docentes y finalmente en los directivos docentes.

#### **5.2.1. Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes en los conflictos escolares**

Las emociones que se presentan durante los conflictos escolares desde la perspectiva de los estudiantes, se indagaron mediante dos cuestionarios, una encuesta y entrevistas grupales. En el cuestionario 1 se incluyeron las emociones más básicas, mientras que en el cuestionario 2 se incorporó una mayor cantidad de emociones, lo que implica algunos matices en los resultados de ambos. Por otra parte, tanto en las encuestas como en las entrevistas grupales se indagó sobre las emociones de los estudiantes, diferenciando cuáles se sienten cuando son protagonistas y cuáles cuando son espectadores de los conflictos escolares; así mismo, en estos dos instrumentos no sólo se indagó por las emociones suscitadas en los estudiantes durante los conflictos en general, sino las que específicamente se presentan en los conflictos entre docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que, tal y como se menciona en la introducción, dentro del espectro conflictual este tipo de conflicto es el foco que mayor interés reviste para la presente investigación.

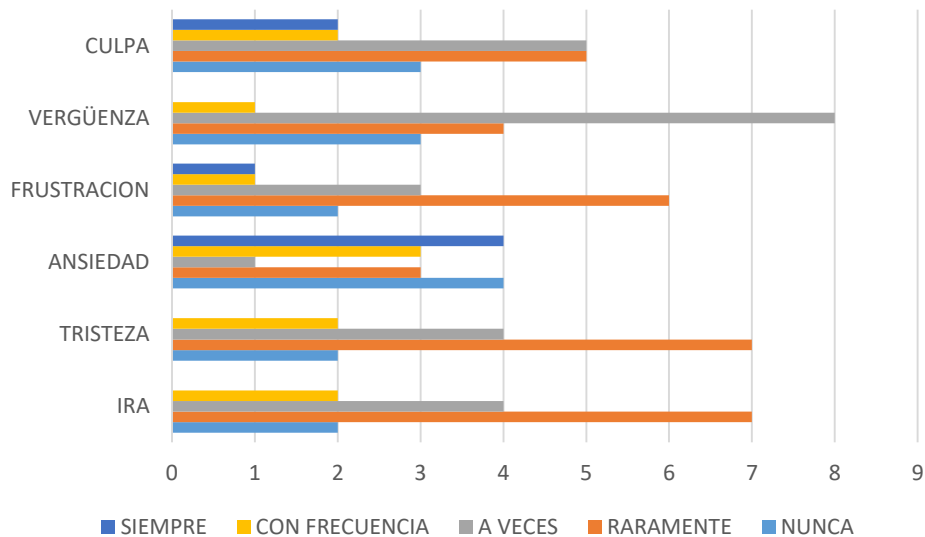
A continuación, se presentan inicialmente las emociones sentidas y percibidas por los estudiantes en situaciones de conflicto en general y, posteriormente, se presentan las emociones sentidas y/o percibidas por los estudiantes en situaciones de conflicto entre docentes y estudiantes.

#### **Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes durante situaciones de conflicto escolar en general**

En los cuestionarios se evidencia que la mayor frecuencia de la respuesta de los estudiantes frente a las emociones sentidas en los conflictos en general se concentra en las opciones “a veces” y/o “raramente”; en el cuestionario 1 destaca la vergüenza como la emoción que mayor número de estudiantes de grado 8 manifiesta (Figura 9) y la ansiedad como la emoción expresada por el mayor número de estudiantes de grado 11 (Figura 10). En menor medida, la ira, la culpa y la frustración destacan como emociones sentidas por un número significativo de estudiantes de grado 8 y 11, resaltando la tristeza concretamente en grado 8.

#### **Figura 9**

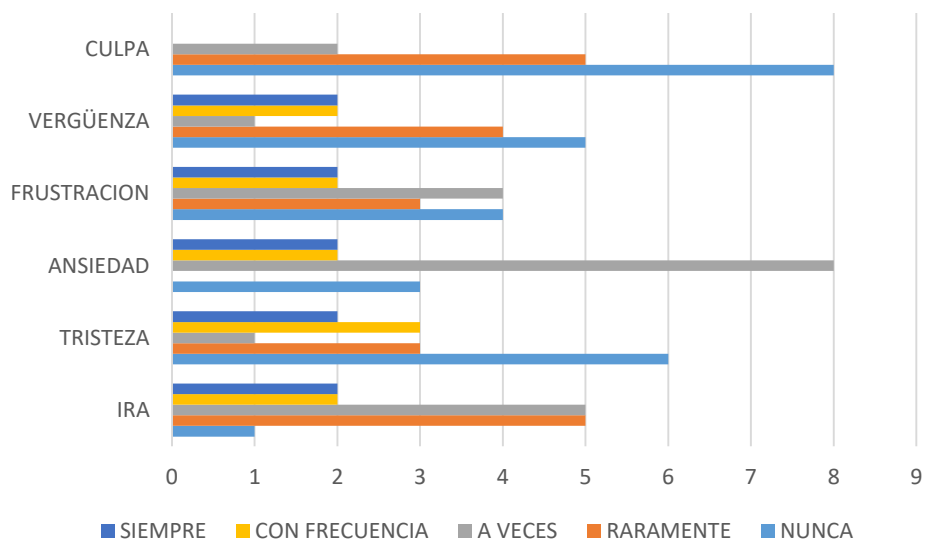
*Frecuencia de las emociones sentidas durante conflictos escolares en el Grado 8 – Cuestionario 1*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

**Figura 10**

*Frecuencia de las emociones sentidas durante conflictos escolares en el Grado 11 – Cuestionario 1*

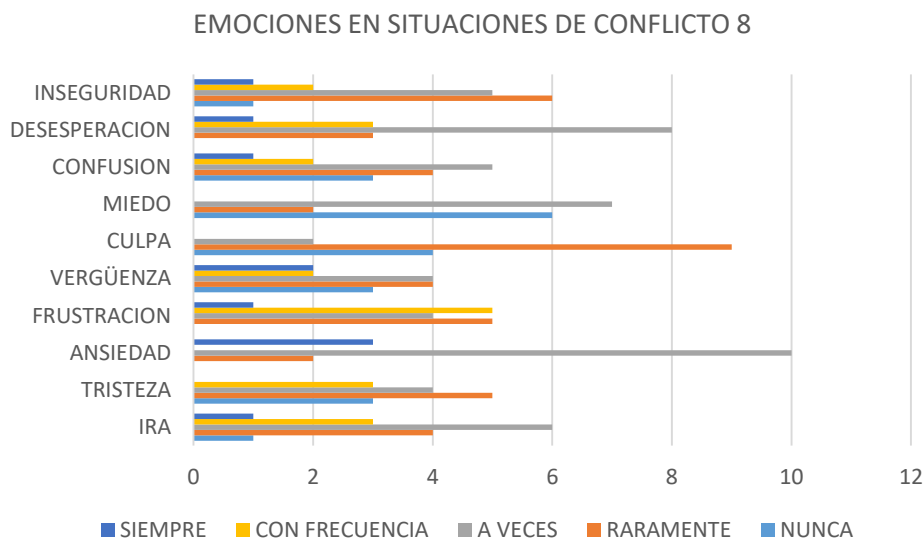


*Nota.* Fuente Elaboración propia

En el cuestionario 2 se reitera la ansiedad, pero esta vez principalmente manifestada por los estudiantes de grado 8 (Figura 11); así mismo, en ambos grados se reitera una presencia importante de ira y culpa, en menor medida frustración pero básicamente para grado 11, y se evidencian otras emociones sentidas por un número importante de estudiantes de ambos grados: miedo, desesperación y confusión (ver Figura 11 y Figura 12).

### Figura 11

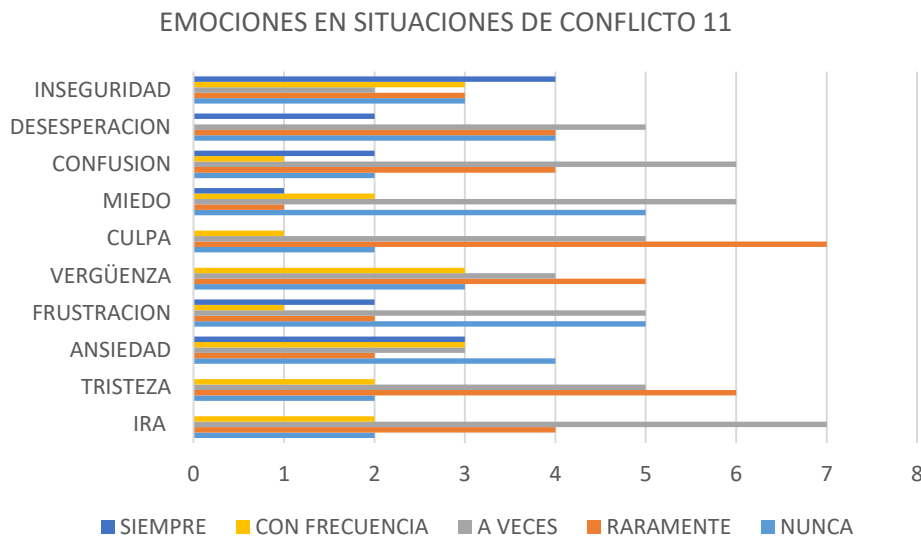
*Frecuencia de las emociones presentes en las situaciones de conflicto escolar en el Grado 8 – Cuestionario 2*



Nota. Fuente Elaboración propia

### Figura 12

*Frecuencia de las emociones presentes en las situaciones de conflicto escolar en el Grado 11 – Cuestionario 2*

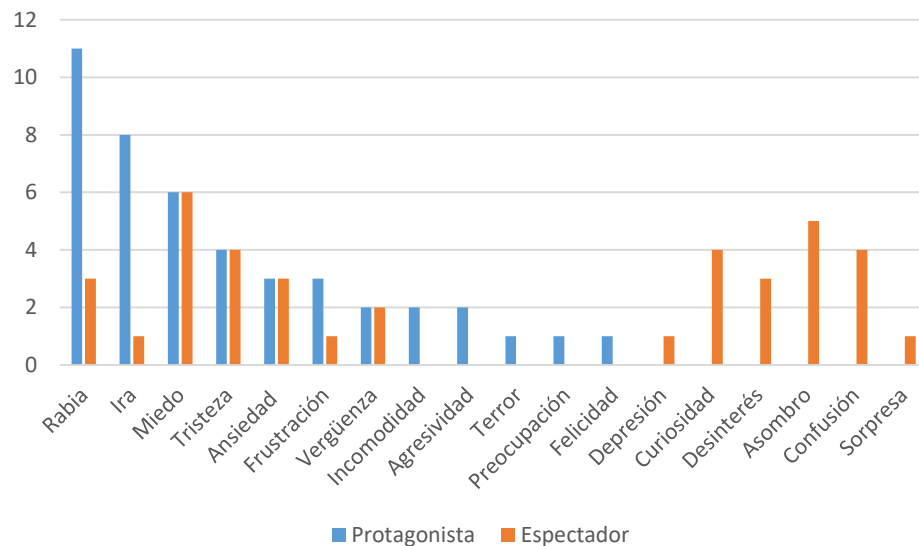


*Nota.* Fuente Elaboración propia

La encuesta realizada reafirma la relevancia de la ira como una emoción frecuentemente sentida, apareciendo la rabia como la emoción con mayor predominio en los protagonistas del conflicto y en menor medida el miedo, tanto en los protagonistas como los espectadores (Figura 13); en estos últimos también es relativamente común asombro, confusión, curiosidad y tristeza. Así mismo, las emociones de rabia, frustración, impotencia, tristeza, miedo, ansiedad y sensación de malestar o incomodidad, son las que aparecen más recurrentemente expresadas en las entrevistas grupales. A continuación, se presentan las principales emociones sentidas o percibidas durante los conflictos, de acuerdo con los testimonios recogidos en las entrevistas grupales.

### Figura 13

*Emociones sentidas por los estudiantes en situaciones de conflicto escolar - Encuesta*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

#### • Impotencia-Frustración

En algunos testimonios de las entrevistas grupales se identifican emociones de frustración e impotencia<sup>6</sup>, mezcladas con rabia y miedo en los estudiantes, las cuales en parte están relacionadas con sentimientos de injusticia por no poder intervenir en las situaciones conflictivas que viven como espectadores. Así, la respuesta de un estudiante da cuenta de la incomodidad que siente al no disponer de herramientas para detener los conflictos o, en medio de ellos, el quedar neutralizado y no poder actuar: “Impotencia de ver a las dos personas peleando, me da como impotencia, rabia de no poder hacer nada y solamente quedarme viendo.” 8F Est.3.

Así mismo, otro estudiante, empleando la palabra “inconformidad”, da cuenta de la impotencia de sentirse incapaz de intervenir en una situación en la que percibe injusticia: “La inconformidad, entonces también es como ver la injusticia que se está cometiendo y uno no poder decir nada o hacer nada porque termina envuelto en el conflicto y termina siendo perjudicado.” 11C EST1. Esta sensación de impotencia puede intensificar la percepción de la injusticia, aumentando la frustración y el malestar emocional. Cuando los estudiantes ven que se comete

<sup>6</sup> Si bien algunos autores consideran que la frustración y la impotencia más que emociones corresponden a estados emocionales o a sentimientos, siguiendo la clasificación de emociones propuesta por Bisquerra (2009) ambas se consideran emociones complejas; de los planteamientos propuestos por el autor, se infiere que dependiendo de la implicación de la consciencia (en términos cognitivos) y duración, podría constituirse en un estado emocional y/o en un sentimiento.

una injusticia, pero temen involucrarse por miedo a verse perjudicados, se crea una dinámica de silencio y resignación que puede afectar significativamente su bienestar psicológico y su sentido de justicia. Además, la incapacidad para actuar frente a la injusticia puede tener efectos duraderos en la percepción de los estudiantes sobre su entorno escolar y sobre las relaciones con sus compañeros y autoridades.

- **Rabia y Enojo**

La mezcla de emociones de rabia-enojo y tristeza fue manifestada en varios de los testimonios de los estudiantes; en algunos casos estas emociones están asociadas a la incertidumbre frente a las consecuencias que pueden generar los conflictos:

Bueno, muchas veces yo considero que yo soy una persona que fácilmente se puede salir de casillas, entonces la rabia y en medio de esa rabia uno empieza a expresar como cosas que no debería y ya causa otras emociones como tristeza, como un vacío en el estómago, como por la reacción que van a tener los papás de uno y por los problemas que le va a causar no sólo emocionales, sino por ejemplo como su actitud acá en el colegio, porque esos pequeños comentarios aparte que desembocan muchas emociones también y de ahí es donde se crea UN GRANDE PROBLEMA". 8E EST 1.

Esta respuesta deja en evidencia que los estudiantes viven con mucha intensidad emocional los conflictos que atraviesan en la escuela. Además, pone de manifiesto su dificultad para la gestión emocional en medio de los conflictos, que a su vez puede generar un efecto de escalamiento del mismo y este proceso de escalada puede producir entornos de alta tensión en las escuelas. Otra preocupación que emerge en el relato es la reacción de sus padres, lo que añade un manto adicional de estrés y preocupación para el estudiante, hecho que amplifica la ansiedad y el vacío emocional que puede sentir por el temor a decepcionarlos y a sufrir por ello consecuencias negativas en casa.

En cuanto al sentimiento o percepción de estas emociones otro estudiante plantea:

Pues dependiendo si uno está participando o solamente espectador, pues mirando, uno participando en el momento lo más posible es que uno sienta rabia o miedo o cosas así. Y ya uno expectante, pues es dependiendo si uno sabe por qué están peleando o no sabe por qué están peleando. A mí me ha tocado ver y estar y en las dos partes es como que uno trata de mantener la calma, pero es que es imposible, porque es que muchas veces la injusticia que se comete es tanta que la decepción se convierte en rabia, o sea yo creo que lo que más está presente siempre es la rabia y la frustración. 11 C Est. 3.

- **Incomodidad-malestar emocional**

Es importante aclarar que la incomodidad y el malestar emocional no son consideradas emociones básicas ni complejas en la clasificación psicopedagógica propuesta por Bisquerra (2009), ni tampoco se identifica su inclusión en otras clasificaciones de las emociones. (Berenzon, y otros, 2014) definen el malestar emocional como una sensación subjetiva relacionada a la disminución de bienestar. La incomodidad se entiende como parte del malestar emocional, al igual que la desazón o “sentirse mal” y surge como respuesta a diferentes situaciones de la vida y el contexto social (trabajo, familia, comunidad, vida cotidiana). La tristeza es una emoción primaria identificada como síntoma de malestar emocional. Relacionando esta definición con los planteamientos de Bisquerra (2009), el malestar emocional y la incomodidad pueden entenderse como experiencias emocionales, en tanto implica una toma de consciencia de las reacciones psicofisiológicas y cognitivas, pudiendo constituirse en un estado emocional (con la convergencia de multiplicidad de emociones que se sienten como una sola) e incluso en un sentimiento, en función de su duración. En este orden, si bien el malestar emocional y la incomodidad como tal no corresponden a emociones concretas, algunos estudiantes manifiestan sentirlas durante las situaciones de conflicto en la escuela, por lo cual, se considera relevante incluirlas en este apartado, con la claridad de se tratan de experiencias emocionales. De acuerdo con el siguiente relato, la incomodidad surge al tener un conflicto con alguien con quien se comparte mucho tiempo, ya sea un compañero de clase o un profesor, lo que puede dificultar la comunicación y la cooperación:

“Yo siento que incomodidad, porque si usted compartiera seis horas con un estudiante o dos horas con un profesor se va a volver incómodo haber tenido un problema con esa persona, pues usted como estar compartiendo tanto tiempo con él, pasa como que pasó algo y se siente.” 11B EST4.

Otro estudiante también hace alusión a la emoción de incomodidad que siente como espectador y protagonista de los conflictos, en la cual se infiere a su vez una emoción de impotencia relacionada con la imposibilidad de poder aportar en la resolución de los mismos tanto como espectador como protagonista:

Principalmente en ambos casos yo he solido presentar la incomodidad de espectador porque uno como tal no puede colocarse en ningún lado para no generar un conflicto mayor y que el conflicto se acerque a uno, pero uno como participante del conflicto llega

a sentir incomodidad porque generalmente es difícil intentar darle una solución a eso, porque mayormente los conflictos que yo llegaba a tener no han llegado a una solución y se han generado mayores problemas en el futuro y no han llegado a una solución de buena manera. 11C Est. 5.

En su relato el estudiante da cuenta además de una percepción de no resolución de los conflictos en la institución educativa, los cuales, por el contrario, parecen haber escalado a situaciones de mayor conflictividad.

- **Satisfacción y felicidad**

Un estudiante da una respuesta que refleja lo complejo y diverso del universo de las emociones en los conflictos escolares:

Depende del conflicto hay distintas expresiones, porque hay conflictos que a uno le hacen sentir tristeza, otros que le hacen sentir a uno rabia, otros, desprecio, otros conflictos que esto podría estar relacionado con otros temas anteriores que nos han preguntado, que sería como la satisfacción. Ejemplo cuando uno tiene un problema con un compañero y el profesor por ejemplo lo regaña o le dice algo, uno siente satisfacción, es como algo que uno no quiere hacer, algo que es malo, pero uno no puede manejar las emociones de uno y uno siente eso. Y sí, depende del conflicto, la emoción, rabia, tristeza. 8F EST5.

La respuesta indica que las emociones pueden estar vinculadas a experiencias pasadas o temas anteriores; esto sugiere que los conflictos no se experimentan en el vacío, sino que están influenciados por un contexto. Además, el estudiante menciona varias emociones específicas, lo que pone de presente que todos los conflictos no generan las mismas respuestas emocionales, y que la naturaleza del conflicto influye directamente en cómo se siente la persona. Por su parte, el estudiante menciona sentir satisfacción en ciertas situaciones, lo que podría relacionarse con un sentido de justicia o validación; en su respuesta, reconoce que no está bien la satisfacción sentida frente a la situación vivida por el compañero al ser cuestionado por el docente, lo que advierte un sentido de madurez emocional y la dificultad de manejar las emociones, al reconocerlo como algo que simplemente se siente.

En cuanto a las emociones positivas como la felicidad en medio de los conflictos escolares, se identifica que pueden surgir cuando los conflictos escolares se resuelven de manera pacífica y satisfactoria para ambas partes, demostrando que la resolución de conflictos mediante acuerdos justos y equitativos genera una sensación de satisfacción y bienestar, tal como lo narra

este estudiante: “Felicidad al momento de uno desahogarse hacia algo por ejemplo un profesor que usted le quería comentar algo y lo que le pasaba y porque le iba tan mal entonces usted se desahoga de todo y ahí le da felicidad.” 8A EST5.

Otra respuesta nos muestra que los conflictos en el ámbito escolar pueden desencadenar una mezcla de emociones, que van desde la tristeza y la inconformidad hasta la felicidad, dependiendo de cómo se resuelvan: “Tristeza y también inconformidad o felicidad si por ejemplo el conflicto se llevó a un acuerdo bien, la verdad es que uno se ve más feliz que si hubiera terminado a mayores.” 11C EST2. Manejados de manera constructiva y llegando a un acuerdo satisfactorio para ambas partes, los estudiantes experimentan una sensación de felicidad y alivio, probablemente se debe a que la resolución exitosa de un conflicto evita que la situación escale y cause más daño, permitiendo que las partes involucradas se sientan escuchadas y comprendidas. Sin embargo, esta emoción positiva contrasta con la tristeza y la inconformidad que pueden surgir cuando los conflictos no se resuelven de manera justa o eficaz, dejando una sensación de injusticia y descontento en los estudiantes.

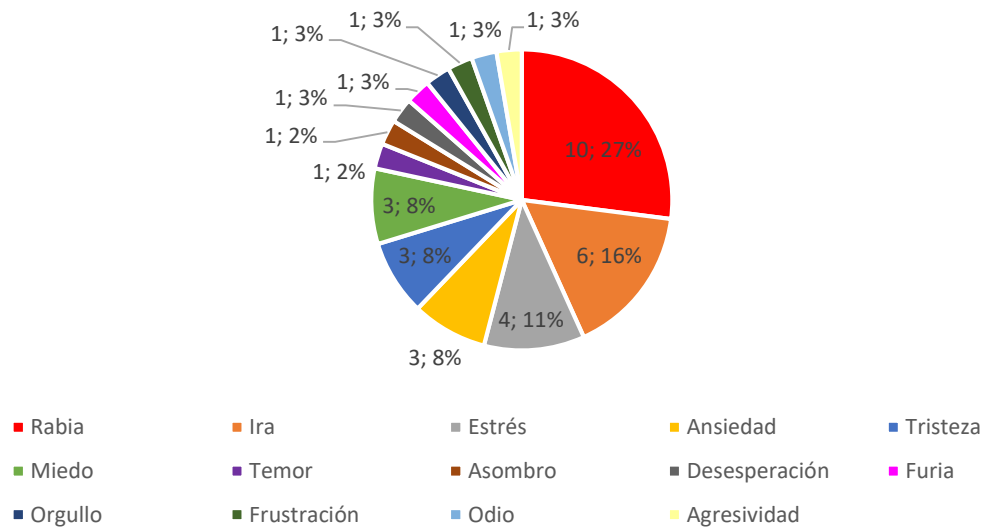
Por otra parte, un estudiante manifiesta percibir alegría en algunos compañeros cuando se presenta un conflicto que implica enfrentamientos verbales o físicos entre estudiantes, asociándolo a la euforia que se puede sentir al ser espectador de este tipo de situaciones: “Digamos la alegría y el apoyo de que están peleando en los estudiantes. Se ve muchísimo eso, que son sí, vamos, vamos, es que van a pelear y eso.” 8F Est.6.

### **Emociones sentidas y percibidas por los estudiantes durante situaciones de conflicto escolar entre docentes y estudiantes**

En relación a las emociones que los estudiantes sienten o perciben en los estudiantes que protagonizan situaciones de conflicto con docentes en la escuela se obtuvo información a partir de las encuestas y entrevistas grupales. En el primer instrumento se identifican la rabia y la ira como las emociones que se perciben con mayor frecuencia (Figura 14), lo cual se reafirma con lo manifestado en los testimonios de las entrevistas grupales (como se verá más adelante). Otras emociones percibidas en los estudiantes que tienen alguna relevancia de acuerdo con los resultados de la encuesta corresponden a estrés, ansiedad, tristeza y miedo (Figura 14).

#### **Figura 14**

*Emociones percibidas en los estudiantes durante las situaciones de conflicto docentes-estudiantes*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

En este orden de ideas, es evidente que los conflictos en la escuela pueden desencadenar una amplia variedad de emociones intensas que se entremezclan y/o concatenan, siendo difícil separarlas para su descripción y análisis; sin embargo, a continuación, se intenta hacer una aproximación a algunas agrupaciones de las mismas, en aras de dar un orden a los resultados e identificar relaciones en las respuestas de diferentes estudiantes.

#### • **Frustración-impotencia**

Tanto desde la perspectiva de protagonistas como desde la perspectiva de espectadores, dentro de los relatos se puede constatar la alusión recurrente a emociones de frustración e impotencia mezclados con rabia y ansiedad, asociadas a sentimientos de injusticia en los conflictos surgidos entre docentes y estudiantes. En algunos casos estas emociones surgen como respuesta a la relación de poder que los estudiantes sienten que existe entre ellos y los docentes:

La frustración y recalcar a veces la rabia porque a uno si le da como cosita que uno sienta que tenga la razón y que en muchos casos puede que la tenga y no poder hacer nada al respecto porque es un estudiante... 8EEST3.

El estudiante describe cómo esa percepción de tener la razón combinada con impotencia de no poder actuar debido a su posición como estudiante, puede generar emociones intensas.

La frustración surge de la sensación de injusticia y falta de poder para influir en la situación, y la rabia se alimenta del sentimiento de ser ignorado o subestimado. La versión que da el estudiante y su mención de "cosita" que a él le da, deja entrever esa intensidad emocional de la experiencia, que se internaliza y se manifiesta físicamente. Este sentimiento de impotencia y rabia también puede llevar a una acumulación de resentimientos, lo que puede afectar las relaciones entre estudiantes y docentes. Esta percepción de que los estudiantes no tienen voz o poder en estas situaciones, contribuye a un clima de tensión y desconfianza que intensifica los conflictos y dificulta su resolución. Así mismo, otro estudiante plantea:

Depende del conflicto, por ejemplo, el que sea entre profesor y estudiante, puede ser o por notas o por algo que dijeron o que pasó. En ese caso uno sentiría como mucha frustración, porque en algunos casos el profesor no está abierto al diálogo, en otros casos es uno el que no está abierto al diálogo, uno tiene miedo a lo que pueda pasar, o de pronto después de que uno habla no se da como alguna solución y queda esa incomodidad, y también sentir impotencia cuando es también por parte de uno o por parte del profesor, porque pues como que una vez se queda como cortico pensando que puede hacer como para solucionar lo que uno hizo o lo que hicieron. 11B Est.3.

Además de la mezcla de emociones que pueden surgir en los conflictos entre docentes y estudiantes, este relato evidencia las dificultades para su gestión a través del diálogo en relación a actitudes tanto de docentes como de estudiantes; así mismo, se evidencia el miedo frente a la incertidumbre generada respecto a la resolución o no del conflicto, reflejando limitaciones a la hora de encontrar herramientas para hacerlo, de lo que se deduce la necesidad de un acompañamiento adulto para lograrlo.

En cuanto a la sensación de frustración otro estudiante manifiesta experimentarla cuando no logra lo que se había propuesto, a pesar de haber puesto toda su intención: "La frustración, digamos, si no le ponen a uno la nota que tenía y se esforzó haciendo un trabajo, también siento que se ve mucho la frustración, la tristeza." 8F Est.6.

Otra respuesta resalta el sentimiento de impotencia que puede experimentar un estudiante en situaciones de conflicto escolar, especialmente en relación con la jerarquía y el respeto hacia los profesores:

Yo me siento como con ganas de defenderme y yo a un profesor jamás le alegraría, pues hay que tenerles respeto a los profesores, pero digamos si con un compañero, alguien me llega a gritar algo, pues yo me voy a defender, obviamente. 11A EST1.

De esta forma el estudiante expresa un deseo de defenderse, pero reconoce que no lo hace debido a la necesidad de mantener el respeto hacia la figura de autoridad. Esta autolimitación puede generar una sensación de frustración e impotencia, ya que el estudiante se siente incapaz de expresar sus sentimientos y defender sus intereses plenamente frente a una figura de autoridad. No sucede lo mismo cuando el conflicto es con un par estudiante, manifestando la disposición a defenderse, indicando que la dinámica de poder es diferente en este contexto. La igualdad percibida entre compañeros permite al estudiante sentirse más libre para responder y defenderse cuando se siente atacado. Esta diferenciación en la respuesta según la relación de poder.

En igual sentido otra respuesta nos hace evidente la sensación de impotencia al interactuar con figuras de autoridad:

Pues uno sabe que uno está en un rango menor, por más que suene algo muy estigmatizado y todo, pues es que uno lo sabe, uno sabe que el profesor le maneja prácticamente la educación a uno. Entonces si uno se pone a discutir con él, malo, y si uno no discute, pues se lo guarda y no sé cómo se trata más, malo. 11A EST2.

La percepción de injusticia que experimentan los estudiantes en situaciones de conflicto con los docentes, debido a la jerarquía inherente en la relación educativa, destaca cómo esas jerarquías en el entorno escolar, pueden influir significativamente en la manera en que los estudiantes manejan y reaccionan ante los conflictos. El estudiante reconoce que existe una clara conciencia de estar en una posición inferior en comparación con los docentes, esta desigualdad de poder puede generar una sensación de impotencia y frustración, ya que cualquier intento de discutir con un profesor puede ser visto como inadecuado o irrespetuoso. La respuesta da pie, a su vez, a un dilema, en el que ambas opciones—discutir o guardar silencio—tienen consecuencias negativas. Discutir con un profesor puede llevar a repercusiones adversas, mientras que callar y no expresar las preocupaciones puede resultar en una acumulación de resentimientos y emociones no resueltas, lo que acentúa la percepción sobre la dificultad de manejar conflictos en un sistema donde la estructura de poder está tan claramente demarcada. En la misma línea otro estudiante expone:

Siento ansiedad, y un poco de frustración por parte de las dos personas al tener como cierto tipo de razón, o hacerle saber a la otra persona que la razón está como en la del docente, más bien. Porque no se le deja como la capacidad al estudiante de poder decir lo que siente, o si en verdad él tiene la razón. 11A EST4.

La percepción de que la opinión del docente prevalece, crea una atmósfera en la que el estudiante siente que no tiene la capacidad de expresar sus sentimientos o justificar su punto de vista. Este desbalance de poder genera ansiedad, ya que el estudiante se siente incapaz de influir en la resolución del conflicto de manera equitativa. Esta percepción de que el docente siempre buscará quedar sin cuestionamientos adicionales refuerza la dinámica de poder desigual y perpetúa la frustración del estudiante, que siente que su voz y sus razones no son valoradas ni escuchadas adecuadamente.

- **Rabia y enojo-tristeza**

En algunos casos, las emociones de rabia y enojo mezclados con tristeza surgen en los estudiantes, asociadas a la incertidumbre de las consecuencias de los conflictos y/o a partir de la consideración de no sentirse tenidos en cuenta por los docentes:

Estrés, segundo tristeza y enojo. Porque uno se siente estresado de que va a perder la materia o va a seguir teniendo un conflicto con ese maestro o cosas así. Enojo porque uno a veces siente que es una injusticia porque uno sí se ha esforzado, se ha intentado mejorar o cosas por el estilo y el docente no las toma en cuenta. Entonces a veces es como, da mucha rabia tener esas circunstancias con ese docente. 8E EST 4.

Desde este punto de vista las emociones parecen ser las mismas, el enojo y la tristeza, donde el estudiante siente que es “injusto” como los docentes no toman en cuenta a los estudiantes en relación a sus esfuerzos, lo que genera temor a los resultados entre ellos la pérdida de las materias.

En el mismo sentido otro estudiante dice: “Por su cabeza lo único que pasa es que esta persona no tiene razón, son muy cerrados o sea más allá de una emoción es como un comportamiento que ellos tienen.” 8A EST2.

En conjunto podemos observar cierta coincidencia en varias respuestas con respecto a las emociones que pueden surgir derivadas de la falta de empatía y comprensión hacia los estudiantes con sus inherentes repercusiones académicas e institucionales, como se puede concluir en esta otra respuesta: “Mucha rabia y también tristeza, incomodidad y pereza de volver al colegio.” 8F EST1. Acá el estudiante pone de manifiesto en su relato una consecuencia que puede ser una de las peores repercusiones en los sistemas educativos, como es que los estudiantes no quieran estar o deseen no volver a la institución educativa.

En otra respuesta se evidencia como las emociones de los estudiantes pueden verse profundamente afectadas por la manera en que los docentes abordan los conflictos y la disciplina:

Cuando un docente a uno lo regaña y le empieza a decir como que muchas cosas y yo creo que el docente a veces no piensa tanto en cómo se siente el estudiante, yo pienso que por dentro se debe sentir muy mal. Y hay veces que pienso que los docentes también deberían tener en cuenta como lo que uno siente, como que uno se ofende. Hay personas que se ofenden más fácil que otras, por ejemplo, yo en ocasiones me ofendo muy fácil con cualquier cosita. 8F EST4.

Así mismo, otra respuesta da cuenta de la rabia que puede generarse en los estudiantes por no sentirse tenidos en cuenta por parte del docente durante las situaciones de conflicto:

...a veces genera rabia, porque muchas veces uno no puede como hacer nada más que quedarse escuchando y muchas veces esas palabras ofenden. Y el objetivo de uno...es por decirlo así, como que el profesor lo tenga en cuenta a uno. 8F Est.2.

Y otro estudiante expresa su emoción de rabia por no sentirse entendido por parte del docente: “Cuando encuentro con un profesor rabia enojo frustración porque el profesor no me quiere entender.” 8A Est.6.

Estos estudiantes reflejan una sensación de malestar frente a la percepción de que los docentes deberían tener en cuenta a los estudiantes, darles un lugar y ser más conscientes de las emociones de sus estudiantes.

Otras respuestas reflejan claramente la mezcla de emociones que los estudiantes pueden sentir en situaciones de conflicto escolar:

Frustración, rabia, incomodidad, creo que serían como las emociones que predominarían... 11B EST1.

Mucha impaciencia, rabia, frustración, enojo, porque sería como un momento de mucho caos, de mucho conflicto. Entonces pues el profesor obviamente le va a dar mucha impaciencia con el estudiante, pues porque el estudiante está enojado, y al estudiante pues también le va a dar impaciencia, pues porque el profesor está enojado. Y entonces como que los dos están en un conflicto muy grave”. 11A EST3.

Este último relato da cuenta de emociones de rabia y frustración compartidas entre ambas partes involucradas en el conflicto, señalando que tanto él como el docente creen tener cierta razón.

- **Miedo**

La relación de poder establecida en el vínculo docente-estudiante también puede generar el surgimiento de miedo durante los conflictos que entre estos actores se presente, en algunos casos mezclado con ansiedad; al respecto algunos estudiantes expresan: “Yo siento que por parte del estudiante es miedo, porque pues es un profesor y se sabe que es como una autoridad mayor que un estudiante, pero por parte del profesor pues es más tranquilo.” 11A EST5.

Puede ser miedo y mucha ansiedad. El miedo, para nadie es un secreto que normalmente cuando hay un problema el estudiante si bien sí es escuchado tiene mucho más de perder que el propio profesor, entonces miedo de que bueno usted puede que tenga la razón, pero el profesor con que le saque a su mamá que usted se le río en una o dos clases o que usted hace desorden o que usted hace esto o aquello con eso usted puede quedar mal, lo suficiente para que digan que es su culpa. Y ansiedad por lo mismo, porque es que uno se está carcomiendo la cabeza de que es que ahora me va a dejar perdiendo, es que ahora yo qué voy a hacer, me la va a dejar montada. 8E Est.1.

Otro estudiante también manifiesta la emoción de miedo:

Yo sí digo que por parte del profesor se muestra indiferencia, desinterés, y esa actitud como dominante, como intentando hacer saber o pensar que él es el que tiene la razón, de que él es el que sabe todas las cosas, y que pues todo lo que está diciendo es como equivocado. Entonces, un estudiante le da como la sensación de miedo al ver esa actitud, pues porque así también es muy difícil a veces no llegar a alguna solución. 11A EST6.

Un estudiante más hace alusión al miedo (denominándolo “susto”) que siente cuando es espectador de conflictos entre estudiantes y docentes: “...entre docentes y estudiantes siento que las emociones son como el susto, como ay, ¿qué va a decir el profesor?” 8F Est.6.

Estas respuestas resaltan la emoción del miedo que los estudiantes pueden experimentar en situaciones de conflicto con los docentes, lo que contribuye a la sensación de dominación y control por la postura dominante del docente, que insiste en tener siempre la razón y desacreditar las opiniones del estudiante, situación que genera una barrera significativa para el diálogo y la resolución de conflictos.

- **Culpa**

Otros estudiantes exponen una gama de emociones que se pueden experimentar dependiendo de la naturaleza del conflicto y de quién se percibe como culpable:

“Depende del conflicto, de si no sabes si es la culpa de uno o del profesor, pero cuando es la culpa de uno sientes como esa rabia de por qué hice eso o así, y si es culpa del profesor es como esa injusticia, esa frustración de que sea así como una injusticia.” 11B EST3.

A partir del anterior relato puede verse que la percepción de injusticia es particularmente intensa porque el estudiante siente que no se le reconoce ni se le valida. Estas emociones de culpa, rabia e injusticia revelan cómo los estudiantes internalizan y procesan los conflictos en función de su percepción de la culpa.

- **Incomodidad-malestar emocional**

Las experiencias emocionales de incomodidad y malestar emocional pueden afectar negativamente el ambiente de aprendizaje, haciendo que los estudiantes se sientan más tensos en su entorno escolar. En los conflictos entre docentes y estudiantes la incomodidad puede generarse como antesala del miedo y la frustración de quienes perciben las consecuencias de tener conflictos desde afuera, derivado de los resultados que estos pueden generar sobre todo cuando los protagonistas son los docentes:

Una emoción de incomodidad o frustración y miedo claramente, porque uno nota más la preocupación de la persona que es el estudiante, porque es el que tiene, o sea el profesor tiene todo en sus manos. Porque muchas veces el profesor tiene esa potencia en sus manos de ganar, de hacerle ganar o no, que dicen es como sus notas, sus procesos, el profesor también tiene cierta margen ahí. En el profesor, muchas veces, he notado como desinterés siento más preocupación por el estudiante. 11BEST6

- **Inseguridad**

Otra emoción que surge es la inseguridad, la cual está incluida dentro de la clasificación de Bisquerra (2009) como una emoción negativa asociada a la emoción primaria de ansiedad. Tal y como se evidencia en el siguiente relato, esta emoción puede afectar significativamente la vida escolar de un estudiante: “Para mí más que todo la inseguridad porque uno se vuelve muy inseguro de sí mismo y empieza a dudar mucho de uno.” 11C EST6. Cuando los conflictos y desafíos escolares generan inseguridad, los estudiantes pueden comenzar a dudar de sus

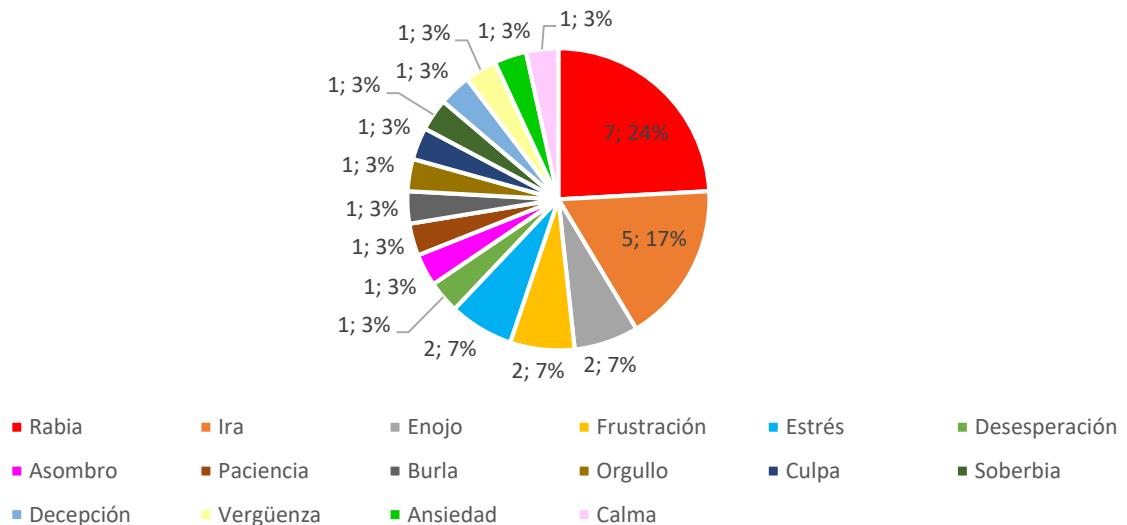
propias capacidades. Esta se puede manifestar en una menor participación en clase y en la dificultad para tomar decisiones.

### 5.2.2. Emociones percibidas en los docentes por parte de los estudiantes durante situaciones de conflicto escolar

Como se mencionó anteriormente, a través de la encuesta y las entrevistas grupales también se indagó con los estudiantes sobre las emociones que perciben en los docentes durante las situaciones de conflicto en la escuela. Al igual que se mostró para los estudiantes, la rabia y la ira son las emociones que la mayoría de estudiantes perciben en los docentes durante las situaciones de conflicto docente-estudiante (Figura 15), lo cual se ratifica con lo manifestado en algunos testimonios de las entrevistas grupales. De acuerdo con los resultados de la encuesta, un menor número de estudiantes percibe en los docentes emociones como enojo, frustración, estrés, entre otros (Figura 15).

**Figura 15**

*Emociones percibidas en los docentes durante las situaciones de conflicto docentes-estudiantes*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

En lo relativo a los testimonios obtenidos mediante las entrevistas grupales, un estudiante nos da una valiosa perspectiva sobre las emociones que los docentes experimentan durante los conflictos escolares:

Emociones de los docentes Enojo y disgusto porque principalmente obviamente al docente no le va a gustar tener que darle la razón a un niño siendo ya un adulto y siendo principalmente la autoridad. Y sobre todo si la discusión es sobre su tema a él no le va a gustar tener que darle la razón a alguien que no entiende casi nada de eso. 8 EST2.

Esta respuesta sugiere que los docentes, como figuras de autoridad, pueden sentir estas emociones al tener que admitir que un estudiante tiene algún tipo de razón. Esta situación puede ser particularmente incómoda si el conflicto gira en torno a un tema en el que el docente se supone experto, lo que puede desafiar su autoridad y competencia percibida. Esta tensión entre mantener la autoridad y reconocer la perspectiva del estudiante puede provocar una reacción emocional intensa que se caracterizan en este caso por el enojo y la rabia.

La respuesta del estudiante pone de manifiesto cómo los conflictos escolares no solo afectan a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes experimentan sus propias luchas emocionales al tratar de mantener su autoridad y credibilidad. Este reconocimiento de las emociones de los docentes es crucial para entender la complejidad de los conflictos en la escuela y la necesidad de estrategias efectivas de mediación y apoyo emocional que consideren las perspectivas y sentimientos de todas las partes involucradas. En conclusión, esta respuesta subraya la necesidad de que los docentes adopten una actitud más abierta y receptiva frente a los conflictos, reconociendo la validez de las perspectivas estudiantiles.

En igual sentido otro estudiante pone de manifiesto en su respuesta que:

Más que una emoción una actitud frente al conflicto o frente al estudiante toman como una actitud de mandato de yo soy la figura que manda entonces como alguien que está por debajo de mí puede tener la razón, entonces se cierran automáticamente se cierran y hacen ver como que todo el conflicto fuera culpa de uno. 8A EST4.

Con esta respuesta se pone de manifiesto la percepción de una figura autoritaria que algunos docentes pueden adoptar frente a los conflictos con los estudiantes. El estudiante sugiere que, más que una emoción específica, esta actitud se basa en el mandato y la jerarquía, donde el docente se percibe a sí mismo como la figura de autoridad incuestionable. Esta postura puede llevar a que los docentes se cierran a la posibilidad de que los estudiantes tengan razón en algún punto del conflicto, lo que a su vez genera una barrera para la resolución efectiva de problemas. La negativa a aceptar otras perspectivas puede intensificar los sentimientos de frustración y alienación en los estudiantes. Además, la respuesta resalta cómo esta actitud autoritaria puede traducirse en una tendencia de los docentes a culpar automáticamente a los estudiantes por los

conflictos. Al hacer ver que todo el problema es culpa del estudiante, se crea una dinámica de culpabilización que puede ser profundamente desmoralizante y desmotivadora para los jóvenes. Esta práctica no solo impide una resolución justa y equilibrada de los conflictos, sino que también puede dañar la relación entre estudiantes y docentes, fomentando un clima de desconfianza y resentimiento.

De acuerdo con lo recogido en las entrevistas con los estudiantes, el manejo que los docentes tienen de sus emociones es diverso, incluyendo una amplia gama que incluye desde la empatía hasta reacciones automáticas explosivas. A continuación, se agrupan los relatos recogidos diferenciándolos de acuerdo a los distintos tipos de manejo identificados en las respuestas de los estudiantes.

### ***5.2.3. Actitudes identificadas por los estudiantes en las relaciones con los docentes***

En los relatos de los estudiantes recogidos durante las entrevistas grupales, emergen las percepciones de una serie de actitudes llevadas a cabo por los docentes en el marco de su relación con los estudiantes, incluyendo reacciones automáticas explosivas y comunicación hiriente, represión emocional y estrés y frustración emocional. A continuación, se aborda cada una de éstas, a partir de la voz de estudiantes participantes de la investigación.

#### **Reacciones automáticas explosivas de los docentes – comunicación hiriente**

Un estudiante subraya la variabilidad en las conductas de los docentes al manejar situaciones de conflicto:

Depende del docente, no todos los docentes tienen las mismas conductas, hay docentes que reaccionan de forma muy explosiva, muy hiriente hacia los estudiantes, hay otros que por el contrario, y son poquitos que en realidad, intentan entender la situación que está pasando con el estudiante y empiezan a desarrollar empatía. 8E Est5.

La respuesta negativa del docente genera un ambiente escolar tenso y afecta negativamente la relación entre docentes y estudiantes, evidenciando falta de control emocional y una tendencia a reaccionar de manera impulsiva que no solo perjudica la dinámica del aula, sino que también puede disminuir la confianza de los estudiantes en buscar apoyo de sus profesores. El estudiante reconoce que existen algunos docentes que intentan comprender la situación del estudiante y desarrollan empatía hacia ellos, aunque menciona que estos profesores comprensivos son pocos. Estos docentes empáticos juegan un papel crucial en el manejo efectivo

de los conflictos, fomentando un entorno donde los estudiantes se sienten escuchados y comprendidos.

Otra respuesta de un estudiante evidencia las experiencias ambivalentes con respecto al manejo de las emociones por parte de los docentes:

A veces bien y otras muy mal, hay reacciones de los docentes que son hirientes, uno puede estar llorando con muchos nervios y los profesores no la toman en cuenta, ellos no saben qué sufre uno en la casa, no saben entender lo que uno siente uno a veces piensa que no son las mejores actitudes las que toman por ser hirientes. 8Eest6.

Esta falta de comprensión y empatía por parte de los docentes puede agravar el malestar de los estudiantes, quienes sienten que sus emociones no son atendidas adecuadamente. La percepción de que los profesores no entienden ni consideran el sufrimiento personal de los estudiantes en sus hogares destaca la falta de una actitud comprensiva y de apoyo por parte de algunos docentes. La actitud hiriente y la indiferencia hacia las emociones de los alumnos pueden tener un impacto negativo en su bienestar emocional y en su confianza para buscar ayuda.

Contrariamente a las reacciones de represión emocional de los docentes, manifestadas por algunos compañeros, un estudiante manifiesta: “Pues hay otras que no se la guardan, sino que se enojan y ya.” 8aest3. El estudiante menciona que algunos profesores no reprimen sus emociones, sino que reaccionan con enojo de manera inmediata, respuesta emocional que, como se mencionó previamente, puede ser perjudicial para el ambiente escolar, pues el enojo expresado de manera inapropiada o desproporcionada puede causar tensión y afectar negativamente la relación entre docentes y estudiantes.

Otro estudiante destaca la diversidad en las reacciones emocionales de los profesores ante los problemas en el aula: “Depende del profesor, muchos explotan con el más mínimo problema sacando rabia que tal vez tenían desde antes pero ya otros son capaces de regular esa rabia y controlarse y prefieren o irse o hablarlo más calmadamente.” 8aest4. En esta respuesta reitera lo perjudicial para el ambiente escolar de este tipo de reacciones explosivas, ya que el enojo expresado de manera impulsiva puede generar tensión y afectar negativamente la relación entre docentes y estudiantes. Por otro lado, el estudiante también reconoce que hay profesores que son capaces de regular su rabia y controlarse. Los profesores que practican la comunicación asertiva pueden abordar los conflictos de manera constructiva, fomentando un entorno escolar más positivo y de apoyo mutuo. La respuesta del estudiante reafirma la importancia de que los

docentes desarrollen habilidades de manejo emocional y comunicación asertiva para mejorar la convivencia escolar y el bienestar emocional de los alumnos.

En otra respuesta, el estudiante describe cómo el estrés afecta negativamente la gestión emocional de los docentes, especialmente en situaciones de conflicto. Menciona que los profesores a menudo reaccionan con enojo y enfatizan su autoridad, lo que puede escalar los conflictos en lugar de resolverlos, contribuyendo a un ambiente de confrontación:

Están muy estresados y ellos tampoco saben manejar muy bien las emociones, a los conflictos les ponen mucha rabia, y solamente quieren responderles a los estudiantes, porque ellos son los que tienen la autoridad, y ya llegado a este caso, gracias a la ira, ya se podría llegar a un conflicto muy grande.8aest6.

Otro estudiante menciona que los docentes a menudo sienten una combinación de sentimientos puede resultar en comportamientos que hacen sentir mal a los estudiantes:

Las emociones que ellos sienten son impotencia y ego y ahí es cuando se expresan muchas más emociones, por ejemplo, rabia, o que lo hagan sentir mal a uno, ahí es cuando expresan varias emociones, y esto se debe al estrés, ya sea por una jornada tan larga, de tantas horas, por los estudiantes. 8fest4

De igual forma, el estudiante identifica el estrés, derivado de jornadas laborales largas y la interacción constante con los estudiantes, como una de las principales causas de estas reacciones emocionales. La respuesta del estudiante subraya la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades para manejar su estrés y emociones de manera saludable, de modo que puedan crear un ambiente de aprendizaje más positivo y constructivo.

Otro estudiante describe cómo algunos profesores reaccionan con rabia cuando un alumno los irrita, lo que puede escalar rápidamente y hacer que el docente adopte una actitud hiriente. Esta respuesta emocional afecta negativamente el ambiente en el aula, creando una atmósfera tensa y desagradable para los estudiantes: “Tienen rabia cuando un estudiante le saca la piedra, entonces el profesor también como que se le empieza a subir los humos y empieza a tratar y hace sentir muy feo el ambiente, el estudiante.” 8fest5. La reacción explosiva de los docentes puede hacer que los estudiantes se sientan incómodos y menospreciados, impactando su bienestar emocional y su disposición para participar activamente en la clase. La observación del estudiante subraya la importancia de que los profesores manejen sus emociones de manera más controlada y constructiva. Al gestionar adecuadamente su rabia y evitar respuestas

impulsivas, los docentes pueden mantener un ambiente de aprendizaje positivo y respetuoso. Esto no solo beneficia a los estudiantes, sino que también mejora la dinámica general del aula, promoviendo un entorno más armonioso y de apoyo.

### **Represión emocional de los docentes**

Una respuesta de un estudiante señala que el manejo de las emociones por parte de los docentes varía de un profesor a otro: “Para mí depende del profesor porque hay profesores que pues como que por ejemplo tienen rabia entonces se la guardan y tratan de hablar, pero hay otros que como que se manifiestan.” 8aest2. Sugiere esta respuesta un intento por parte del docente de mantener el control emocional y evitar que sus sentimientos afecten negativamente a los estudiantes, lo que podría estar dando cuenta de la capacidad de autorregulación emocional de parte de algunos docentes; sin embargo, es importante mencionar que también podría tratarse de represión emocional, lo cual no corresponde a una adecuada gestión de las emociones, dado que podría llevar a una acumulación de estrés y afectar la salud emocional del docente a largo plazo.

El estudiante también menciona que hay profesores que manifiestan abiertamente sus emociones, lo que puede tener distintos efectos en el ambiente escolar; por un lado, la expresión de emociones, puede ser beneficiosa si se hace de manera constructiva y con empatía, ya que puede ayudar a los estudiantes a ver a los docentes como seres humanos con sentimientos y a aprender a manejar sus propias emociones. No obstante, si las emociones se manifiestan de manera explosiva o inapropiada, pueden generar tensión y un ambiente negativo en el aula. La respuesta del estudiante destaca la importancia de un equilibrio en el manejo emocional, donde los docentes puedan expresar sus sentimientos de manera adecuada y constructiva, fomentando un ambiente de comprensión y apoyo mutuo.

Otro estudiante sugiere que algunos docentes reprimen sus emociones: “Ellos no lo demuestran, como por no mostrarse inferior al alumno, pero en el fondo sí se debe cuestionar como lo que está diciendo, lo que está haciendo.” 11best2. Esta observación resalta la percepción de que los docentes intentan mantener una imagen de autoridad y control, lo que puede llevarlos a reprimir sus emociones en lugar de expresarlas de manera abierta y honesta.

Otro estudiante señala que algunos docentes reprimen sus emociones en lugar de expresarlas abiertamente: “Ellos a veces se lo guardan.” 11aest1. Guardar las emociones puede ser una estrategia que los profesores usan para mantener un comportamiento profesional y evitar que sus sentimientos interfieran en el ambiente de aprendizaje...

Reprimir las emociones por parte de los docentes puede tener consecuencias tanto para ellos como para los estudiantes. Para los docentes, puede aumentar el estrés y la tensión, afectando su bienestar y su capacidad para enseñar de manera efectiva.

En otra respuesta, un estudiante describe dos conductas diferentes observadas en los profesores en relación con el manejo de sus emociones:

“Hay profesores que dejan el trabajo, cumplen con administrar el tiempo de aula y uno los ve perdidos, o idos, o que no están ahí, o ya otra situación muy diferente, es que llegan y cosas cotidianas que pasan en clase, llegamos y el profe está bien en ese lapso de tiempo, que no lo estresan, después llegan, pasan a la misma situación, y se estalla.” 11aest4.

El estudiante menciona por un lado una situación de aparente ausencia de los docentes, que puede ser una señal de que están reprimiendo sus emociones o lidiando con una sobrecarga emocional que les impide estar plenamente presentes, y por otro lado, vivencias en que los profesores parecen estar bien, pero reaccionan explosivamente ante situaciones cotidianas que pasan en clase cuando el estrés se acumula, dualidad en el comportamiento —reprimir emociones hasta un punto de estallido— que indica que estos docentes pueden estar experimentando un alto nivel de estrés y no tienen estrategias efectivas para manejarlo de manera constructiva.

### **Estrés y frustración emocional del docente**

Un estudiante destaca cómo el estrés y la sobrecarga laboral de los docentes afectan su claridad y efectividad en la enseñanza:

“Los docentes se encuentran estresados porque tuvieron un día difícil, o han trabajado muchas horas seguidas. Por eso, muchas veces, no son claros en sus trabajos, sus talleres, y esto nosotros lo podemos comprender hasta cierto punto y muchas veces por situaciones que ocurren con algún estudiante en especial, ponen a pagar a todo el grupo. El docente coloca trabajos diferentes, coloca cosas más difíciles, por la rabia que estas acciones generan.” 8eest4.

Esta falta de claridad puede generar confusión y frustración entre los estudiantes, quienes comprenden las dificultades que enfrentan los docentes, pero también sufren las consecuencias de una enseñanza menos efectiva. En ocasiones, los profesores reaccionan con enojo y asignan tareas más difíciles o distintas como respuesta a la situación generada por un estudiante específico, reacción que puede ser percibida como una forma de castigo colectivo, lo que aumenta la presión académica sobre todos los estudiantes y puede afectar negativamente su

rendimiento y bienestar emocional. Se subraya en esta respuesta, la empatía que expresa el estudiante frente a las emociones y situación general del docente, pero también la necesidad de que los docentes manejen mejor su estrés y eviten que sus emociones afecten la calidad de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje del aula.

Otra respuesta, describe cómo los profesores a veces permiten que sus emociones externas influyan en su comportamiento en el aula:

“En muchas ocasiones dejan entrar emociones de situaciones externas uno lo siente o sea ellos entran al salón y uno siente que no están bien pero entonces se descargan en uno y cualquier cosita ya es una chispita para que encienda el problema.” 11cest1.

Esta situación puede crear un ambiente de tensión y ansiedad, donde los estudiantes sienten que están caminando sobre cáscaras de huevo, preocupados por provocar una reacción negativa del docente. La observación del estudiante subraya la importancia de que los docentes encuentren maneras de separar sus emociones externas de su comportamiento en el aula, o que aprendan a gestionar sus emociones de manera saludable para evitar que afecten negativamente a sus estudiantes.

Igualmente, expresa otro estudiante, cómo las emociones que traen los profesores pueden influir en su comportamiento y actitud en el aula, sin mostrar mucho compromiso emocional:

“Uno ve cuando un profesor está de buenas, hay profesores o profesoras que por lo regular tienen una actitud cerrada, una actitud de desapego de solamente ir, dar clase y ya. En cambio, a veces uno ve que tuvieron un buen día y están como que mejor, o el contrario, tuvieron un mal día y ellos pretenden alejar su vida profesional de la personal, de alguna manera todo va a congeniar porque es que los problemas al final se mezclan, sean frustración, tristeza, todo siempre se va a mezclar porque las emociones siempre están ahí, siempre están como en acción, entonces de alguna u otra forma se mezclan hasta que exploten.” 11cest2.

Sin embargo, también destaca que el estado de ánimo de los profesores puede variar. El estudiante reconoce que las emociones, como la frustración y la tristeza, siempre están presentes y afectan el comportamiento de los profesores. A pesar de sus esfuerzos por mantener una separación entre su vida personal y profesional, estas emociones pueden acumularse y eventualmente llevar a una reacción explosiva. Esta observación subraya la complejidad de

manejar las emociones en el entorno educativo y la necesidad de estrategias efectivas para gestionar el estrés y las emociones.

Otros estudiantes destacan cómo el estado de ánimo de los profesores puede deteriorarse a lo largo del día, especialmente hacia el final de la jornada escolar:

“Muchas veces el profesor está de mal humor, casi siempre es al final de la jornada, ellos ya han pasado por muchos grupos y de pronto a algunos les han hecho bajar el humor, o se han puesto tristes, muchas veces ellos se quieren desahogar y ven los estudiantes como una forma de desahogarse y cuando están así no piensan en cómo se va a sentir el estudiante o cómo se está sintiendo.” 8F Est1.

“Los docentes sí tienen mucho control de sus emociones, todos somos personas y sentimos como la necesidad de expresarnos entonces él como que sí tiene que controlar muy bien sus emociones, pero también hay momentos en los que estallan; en la última hora se ve mucho eso, digamos, toda la jornada controlándose y al final de la jornada les toca. También entender que los docentes también sienten la necesidad de expresarse.” 8F Est3.

Otro estudiante reconoce que: “Los docentes hay veces tienen sus días buenos, sus días malos, calificar cosas, pasar notas, lidiar con padres de familia y todo ese tipo de cosas.” 8fest6. Este reconocimiento de la carga adicional que llevan los docentes subraya la complejidad de su trabajo y las múltiples responsabilidades que deben gestionar.

Estas respuestas reafirman la tensión acumulada que los docentes pueden experimentar debido a la larga jornada laboral y el esfuerzo constante de mantener el autocontrol. De la respuesta del último estudiante se infiere un reconocimiento de la humanidad y vulnerabilidad de los profesores.

En los relatos de estos estudiantes queda expresada la dualidad en el manejo emocional—control y ocasionales explosiones— lo que ilustra el desafío que enfrentan los docentes al equilibrar sus emociones personales con las demandas en la jornada escolar. La acumulación de emociones negativas a veces lleva a que los profesores utilicen a los estudiantes como una vía de escape para desahogarse, sin considerar el impacto de sus acciones en los estudiantes ni cómo estos se sienten, actitud que puede ser el resultado de la impotencia y frustración que los profesores experimentan. Esto reitera la importancia de que los docentes desarrollen habilidades para gestionar su estrés y emociones de manera efectiva, evitando que sus estados de ánimo adversos perjudiquen a los estudiantes; así mismo evidencia la importancia

de la empatía y la comprensión hacia los docentes, reconociendo que, a pesar de su autocontrol, también tienen límites emocionales.

En general los relatos evidencian que la acumulación de estas tareas y responsabilidades puede afectar el estado emocional de los profesores, llevándolos a sentirse agobiados y frustrados. Esta frustración puede influir en su comportamiento y en la forma en que interactúan con los estudiantes, creando un ambiente que puede variar según su estado de ánimo. Las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto una gran empatía hacia las emociones y situaciones de los docentes y da cuenta de la importancia de comprender y reconocer los desafíos que éstos enfrentan, sugiriendo que tanto estudiantes como profesores pueden beneficiarse de un enfoque más empático y comprensivo.

#### ***5.2.4. Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de docentes y directivos docentes***

Para comprender de manera integral las dinámicas emocionales y los conflictos en el contexto escolar, es fundamental incluir las perspectivas de los docentes y los directivos docentes, lo cual se abordó mediante el desarrollo de entrevistas individuales.

Por su parte directivos y docentes según sus experiencias y observaciones, pueden proporcionar un valioso complemento a las percepciones de los estudiantes, revelando cómo se gestionan y experimentan las emociones en medio de los conflictos desde diferentes posiciones de autoridad y responsabilidad. En adelante se presentarán las respuestas de los docentes y directivos, quienes compartirán sus emociones, estrategias y reflexiones sobre la gestión de conflictos en el entorno educativo. Este enfoque multidimensional permite una visión más completa y equilibrada de las situaciones conflictivas y sus implicaciones para el clima escolar.

#### **Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de directivos docentes**

La respuesta proporcionada por un coordinador expresa una profunda preocupación sobre el manejo actual de la salud emocional de los estudiantes en el contexto escolar:

Es preocupante, el manejo que se le está dando en estos momentos a la parte emocional de los estudiantes, porque es cierto y de hecho hay mucha afectación por situaciones, van donde un profesional de la salud y van a encontrar posible depresión, posible ansiedad generalizada, pero yo he analizado a fondo y es más la poca resiliencia de los estudiantes

y la falta de tolerancia a la frustración. En mi genera emocionalmente pues algo negativo, porque entonces nos tenemos que convertir en una institución que sin tener un análisis profundo del estudiante tenemos que empezar a adaptar PIAR, a hacer unas adecuaciones curriculares que realmente no vienen al caso. Un estudiante que tenga una situación emocional, lógicamente si es una situación emocional pues ya profunda va a repercutir también en la parte académica, pero normalmente una afectación emocional y que de pronto es temporal estamos hablando de una incapacidad no de una discapacidad.

COORDINADOR 1.

Desde la perspectiva del coordinador, la respuesta subraya la distinción entre una situación emocional temporal y una discapacidad. Se sugiere que una afectación emocional, aunque temporal, puede tener un impacto significativo en el desempeño académico del estudiante. Esta distinción es crucial porque, según el coordinador, las instituciones a menudo deben hacer ajustes sin tener un diagnóstico preciso, lo que puede llevar a respuestas inapropiadas o insuficientes. Esta situación genera frustración y ansiedad tanto en los estudiantes como en el personal educativo, que se ve abrumado por la necesidad de adaptarse sin contar con la información necesaria. El directivo resalta el impacto negativo que una gestión inadecuada puede tener tanto en los estudiantes como en los educadores, subrayando la necesidad de enfoques más precisos y personalizados para apoyar la salud emocional en las escuelas.

Otra respuesta refleja la perspectiva de un coordinador sobre su rol en la gestión de conflictos escolares y las emociones asociadas:

Yo soy una figura que debe ser muy neutra, debo canalizar las situaciones y ser muy neutro para poder atender como muy objetivamente la situación de las partes cuando hay conflictos. Emocionalmente uno lo que quiere es que haya mucha tranquilidad en el colegio, poder satisfacer las demandas de los muchachos en sus inquietudes y problemas, canalizar estos conflictos de tal manera que haya paz y armonía, porque uno emocionalmente lo que quiere es estar bien, es uno como coordinador. COORDINADOR 2.

El directivo subraya la neutralidad y la objetividad al canalizar las situaciones conflictivas, como un enfoque crucial para garantizar que todas las partes se sientan escuchadas y tratadas con justicia, lo que puede contribuir a la resolución efectiva de conflictos y a la promoción de un ambiente escolar positivo. Desde el punto de vista emocional, el coordinador expresa un enfoque

que no solo beneficia a los estudiantes, sino que también es fundamental para el propio bienestar emocional del coordinador, quien busca estar en un ambiente de calma y estabilidad.

Por otra parte, este directivo docente también manifiesta su percepción sobre las emociones que observa en los estudiantes durante las situaciones de conflicto, sin otorgar información respecto a las emociones que percibe en los docentes en el marco de estas situaciones:

Bueno, hay estudiantes con variadas emociones, hay chicos que llegan enojados, a veces están gritando, usando la voz, otros también lloran, mostrando alteraciones emocionales, como también tengo en algunos casos donde hay estudiantes con episodios de ansiedad, donde lloran, no pueden respirar bien, hay chicos que de pronto están un poco más tranquilos, pero sí, hay manifestaciones de enojo, algunas veces los chicos dejan como traducir ese aspecto emocional y se hace más notorio, como te digo, llorar. COORDINADOR 2.

De acuerdo con este directivo docente destacan el enojo y la ansiedad como las emociones mayormente percibidas en los estudiantes en los conflictos, infiriéndose además la presencia de tristeza y miedo.

El Directivo docente refleja una serie de comportamientos y emociones negativas que surgen en situaciones de conflicto escolar:

El acelere, de pronto las palabras fuertes, de pronto el juzgamiento, de pronto la rotulación, de pronto el lenguaje suelto e irresponsable y poco asertivo, la rebeldía, pero disfrazada de una rebeldía tonta pues sin fundamento, como joder por joder, la joda pues como se dice, como ese esquema de yo poner problema por cualquier cosa. DIRECTIVO DOCENTE.

El término "acelere" implica una aceleración emocional o un aumento en la intensidad de las emociones y reacciones, que a menudo pueden llevar a un uso de palabras fuertes, juzgamiento y rotulación por parte de los docentes. Estos comportamientos pueden ser indicativos de una incapacidad para gestionar adecuadamente las emociones, especialmente la rabia, en momentos de tensión. El lenguaje suelto e irresponsable y la falta de asertividad también son mencionados como problemas en estos contextos. Esto sugiere que, en momentos de conflicto, tanto los estudiantes como los docentes pueden recurrir a formas de comunicación que no promueven la resolución positiva de los problemas, sino que pueden exacerbar la situación.

En conclusión, la respuesta del directivo docente subraya la importancia de desarrollar habilidades de comunicación más asertivas y responsables en el contexto escolar. La gestión adecuada de la rabia y la frustración es crucial para evitar la escalada de conflictos y promover un ambiente más armonioso y productivo. Este análisis pone de manifiesto la necesidad de intervenciones que ayuden tanto a estudiantes como a docentes a manejar sus emociones de manera más efectiva y constructiva.

### **Emociones en los conflictos escolares desde la perspectiva de los docentes**

Por su parte los docentes revelan una mayor complejidad emocional involucrada en los conflictos escolares:

Los sentimientos encontrados, como entre el amor y el odio. Puede ser la rabia, puede ser la tristeza, puede ser la impotencia frente a lo que está pasando. Se supone que, si estamos hablando del entorno escolar, todas las emociones debieran apuntar a una sola cosa, y es que primero, que haya una solución y segundo, que haya tranquilidad en las partes. Entonces, son muchas, y muy distintas, y que también entran ellas mismas en conflicto. DOCENTE 1.

El docente señala que es raro que un conflicto genere alegría, y enfatiza que la resolución de conflictos debe apuntar a lograr tranquilidad y soluciones satisfactorias para ambas partes. Además, el docente expresa:

Esas emociones entran ellas a pelearse ahí, a ver con cuál es que vamos a trabajar y a cuál es la que le vamos a, como el protagonismo. Porque, generalmente, en un asunto de conflicto, todas las emociones quieren aflorar. Y hay una que quiere sobresalirle a la otra. Entonces, uno desde la razón tiene que buscar cómo esas se logren quedar ahí, como equilibrar un poquito. DOCENTE1.

Estas emociones diversas a menudo entran en conflicto entre sí, compitiendo por protagonismo en la mente del individuo. El docente también menciona la importancia de la racionalidad en la gestión de estas emociones. Durante un conflicto, es crucial encontrar un equilibrio emocional y evitar que una emoción predomine sobre las demás de manera descontrolada. Esta habilidad para equilibrar las emociones permite manejar los conflictos de una manera más efectiva y menos reactiva, promoviendo así una resolución más pacífica y constructiva.

Otro docente aborda la complejidad emocional que rodea los conflictos de bullying en el entorno escolar:

Eso también depende del tipo de conflicto. Las emociones que me da con respecto al bullying es de, primero, tristeza y empatía, porque me pongo en la situación del estudiante, tanto del que recibe como el que hace bullying, porque el que hace bullying también tiene su situación. Y en esos casos, obviamente, hay que tratarlos, esos conflictos hay que tratarlos, hay que mediarlos. DOCENTE 2.

El docente expresa que las emociones surgen al empatizar con los estudiantes, tanto las víctimas como los agresores, reconociendo que ambos tienen situaciones personales que pueden influir en su comportamiento. La empatía juega un papel crucial, ya que permite al docente comprender y tratar a los estudiantes de manera más humana y efectiva. Sobresale la idea de que el objetivo ya no es solo resolver el conflicto, sino también ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades emocionales y sociales que les permitan manejar mejor sus propias emociones y las de los demás en el futuro.

Otro docente destaca tres emociones clave que son comunes en situaciones de conflicto escolar:

Las emociones más frecuentes en ese tipo de situaciones, emociones como el miedo, como la frustración, como la rabia. Esas son como que las más marcadas. El miedo lo percibo en lo personal desde lo reactivo. Yo creo que cuando un estudiante es muy reactivo de alguna manera también tiene mucho miedo. Entonces, ahí se combinan varias cosas, pero lo personal lo percibo desde la reactividad. DOCENTE 3.

La relación entre reactividad y miedo a la que alude el docente es importante para entender las respuestas emocionales de los estudiantes durante los conflictos. La frustración es otra emoción mencionada, y suele surgir cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que perciben como injustas o que no pueden controlar y la frustración también puede estar relacionada con la falta de habilidades para resolver conflictos de manera efectiva. El docente menciona que estas emociones se combinan y pueden influenciarse mutuamente, complicando aún más la gestión de los conflictos en el entorno escolar. En conjunto, este análisis destaca la necesidad de comprender y abordar las emociones subyacentes de los estudiantes para mejorar la resolución de conflictos y promover un ambiente escolar más positivo.

Otro docente destaca la carga emocional que implica ver a los estudiantes lidiar con un ambiente que no les ofrece las condiciones óptimas para su crecimiento y aprendizaje:

“Incertidumbre. Mucha tristeza de ver lo que les toca vivir a estos muchachos y el mundo en que están ubicados y lo que les está dando el ambiente. Mucha tristeza.” DOCENTE 4. La tristeza manifestada por el docente se deriva de la percepción de que los jóvenes están inmersos en un mundo lleno de adversidades y situaciones complicadas, lo cual impacta negativamente su bienestar emocional y su desarrollo académico. Esta tristeza no solo refleja una empatía profunda hacia los estudiantes, sino también una preocupación por el futuro que les espera en un entorno que parece cada vez más hostil y desafiante.

En conclusión, el análisis de las emociones en el conflicto escolar revela una complejidad de experiencias y percepciones tanto de estudiantes como de docentes y directivos. Los estudiantes expresan una variedad de emociones, desde la rabia y la tristeza hasta la inseguridad y la satisfacción, dependiendo de cómo se manejen los conflictos. Los docentes y directivos, por su parte, aportan perspectivas cruciales sobre las dinámicas de conflicto y la importancia de estrategias efectivas para la mediación y resolución. Integrar estas voces permite una comprensión más profunda y holística de cómo los conflictos afectan el entorno escolar y subraya la necesidad de fomentar un ambiente de apoyo, justicia y empatía para promover el bienestar emocional y el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa.

La rabia-ira-enojo es la emoción que, de acuerdo con lo experimentado y percibido por los estudiantes, se siente con mayor frecuencia tanto en docentes como en estudiantes. La percepción de los estudiantes es que los docentes sienten rabia asociada a la dificultad de aceptar que pueden estar equivocados y así darles la razón a los estudiantes, pues se infiere que con ello pueden sentir que pierden autoridad y dan pie a que los estudiantes sientan que tienen el dominio. Así, los estudiantes reconocen la rabia-ira-enojo como una emoción en la que coinciden con los docentes, en la que las causas de esa emoción están relacionadas con la relación jerárquica de poder establecida por los docentes.

Respecto a las emociones percibidas por los directivos docentes se identifican principalmente el enojo-rabia y la ansiedad en los estudiantes y uno de los directivos hace alusión a comportamientos de los docentes en los que se infiere la rabia como la emoción principal. Así mismo, algunos de los docentes entrevistados destacan la rabia como una emoción sentida por los estudiantes en los conflictos, considerando además la tristeza, la frustración y el miedo.

Cuando se aborda a los directivos docentes sobre las emociones sentidas durante las situaciones de conflicto en la escuela, no se encuentra que los mismos sean conscientes e identifiquen con claridad sus propias emociones, manifestando como máximo sentimientos de

preocupación frente a las implicaciones de dichas situaciones o neutralidad en la forma de afrontarlas. Lo mismo ocurre con los docentes, quienes en su mayoría mencionan solamente las emociones que perciben en los estudiantes durante los conflictos o máxime, las que sienten ellos al presenciar conflictos entre estudiantes o los contextos sociales en los que estos viven, sin mostrar consciencia sobre las emociones que en ellos emergen cuando protagonizan conflictos con estudiantes. Sólo un docente reconoce la rabia, la tristeza y la impotencia como emociones sentidas tanto por él como docente como por los estudiantes en las situaciones de conflicto entre ellos.

### **5.3. El lugar que los docentes dan a las emociones de los estudiantes en las situaciones de conflicto escolar**

Ya se ha visto que los conflictos en el escenario escolar son inevitables y hacen parte del proceso educativo. Se presentará en este numeral, lo relativo al objetivo específico 2 relacionado con la manera en que los docentes consideran las emociones de los estudiantes durante los conflictos escolares. A través de entrevistas cualitativas, entrevistas grupales y encuestas, se ha buscado comprender cómo los docentes abordan las emociones de los estudiantes, y en qué medida estas emociones influyen en la resolución de conflictos; de otra parte y concretamente mediante algunas indagaciones en las entrevistas grupales, se ha intentado entender la perspectiva de los estudiantes sobre las emociones de los docentes en los conflictos. La gestión adecuada de las emociones es crucial para crear un ambiente escolar positivo y de apoyo, donde los estudiantes se sientan comprendidos y valorados y los docentes se den la oportunidad de comprender el universo emocional de la etapa de vida por la que están transitando sus estudiantes (adolescentes y preadolescentes), lo que puede ayudarles a romper creencias sobre la necesidad inminente de la imposición de la autoridad y a empatizar con los estudiantes a partir de sentir, comprender y poder validar sus necesidades y emociones.

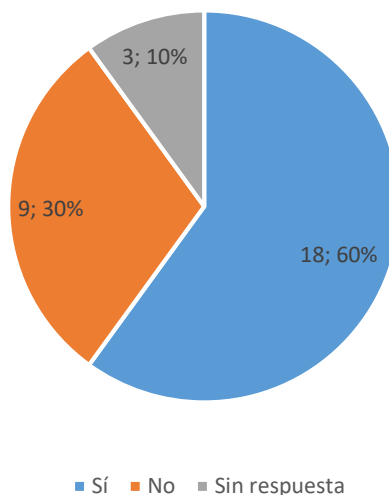
A continuación, se presentan los hallazgos en este sentido, primero desde la perspectiva de los estudiantes arrojada en los resultados de la encuesta y las entrevistas grupales, y posteriormente, desde la perspectiva de los docentes y directivos docentes obtenida a partir de las entrevistas individuales.

### 5.3.1. Perspectiva de los estudiantes respecto al lugar que los docentes le dan a las emociones durante las situaciones de conflicto

Los resultados de la encuesta en relación a esta temática arrojaron resultados matizados. Frente a la pregunta de si los docentes tienen en cuenta “sí” o “no” las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto, la mayoría de estudiantes (60% del total) consideraron que sí son tenidas en cuenta, una menor cantidad de estudiantes consideró que no (30% del total) y unos pocos estudiantes no respondieron la pregunta (10% del total) (ver Figura 16).

**Figura 16**

Consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto escolar de acuerdo con la encuesta (pregunta cerrada)



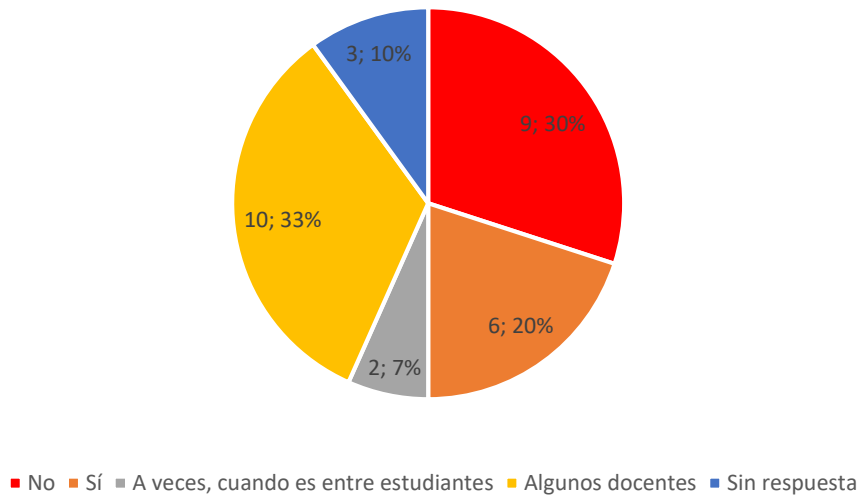
*Nota.* Fuente Elaboración propia

Sin embargo, al indagar sobre el porqué, se identifica que algunos de los estudiantes que inicialmente respondieron “sí” matizan su respuesta, precisando que algunos docentes si consideran las emociones pero otros no o planteando que sí las consideran pero solo cuando se trata de conflictos entre estudiantes, no entre docentes y estudiantes (ver Figura 17); incluso, dos de los estudiantes cuya respuesta es sí, aclaran que la consideración de las emociones por parte de los docentes se da sólo cuando el conflicto es entre estudiantes. El abanico que se abre a partir de la apertura de la pregunta es muy interesante, en tanto da cuenta de que las actuaciones de los docentes están lejos de ser homogéneas, presentándose diferencialidades importantes

dependiendo de los individuos o del rol que tengan en el conflicto, sea como espectador –con la consecuente posibilidad de mediación- o como protagonista.

### Figura 17

*Consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto escolar de acuerdo con la encuesta (pregunta abierta)*



*Nota.* Fuente Elaboración propia

Por su parte, los resultados de las entrevistas grupales son contundentes en cuanto a una percepción y sensación mayoritaria de los estudiantes acerca de que los docentes no consideran sus emociones durante los conflictos -principalmente los que se dan entre docentes y estudiantes-, o que si las consideran es sólo en términos de que las identifican, pero minimizándolas, juzgándolas, reprimiéndolas, menospreciándolas o confrontándolas; en uno y otro caso, en general lo que puede leerse es la predominancia de una invalidación emocional de los estudiantes por parte de los docentes durante los conflictos, que adquiere diferentes formas: rechazo-indiferencia y confrontación-juicio. Adicionalmente un estudiante remite en su testimonio percepciones de empatía en algunos docentes, pero que se presentan posterior al conflicto, tras haberle dado un manejo inadecuado al mismo, lo que se traduce en un ejercicio de reparación.

En lo que sigue se presentan inicialmente las diferentes formas de invalidación emocional docente que se infieren de los testimonios de los estudiantes, presentando posteriormente un testimonio que da cuenta de la reparación llevada a cabo por algunos de los docentes posterior a los conflictos; seguidamente se aborda el apoyo emocional que los estudiantes sienten que

reciben en el marco de situaciones de conflicto, donde afloran percepciones de empatía en algunos docentes; luego se revisa el manejo de las emociones propias por parte de los docentes y algunas consideraciones de las mismas por parte de los estudiantes; y finalmente, se presentan las consideraciones de los estudiantes respecto al acompañamiento esperado de parte de los docentes para su gestión emocional durante los conflictos escolares.

### **Invalidación emocional**

De acuerdo con los resultados de las entrevistas grupales, una preocupación recurrente entre los estudiantes es la percepción de que sus emociones no son debidamente consideradas por los docentes durante las situaciones de conflicto escolar. Los estudiantes sienten que sus sentimientos son minimizados o ignorados, lo que puede exacerbar la tensión y el malestar emocional dejando una percepción de falta de empatía y apoyo por parte de los profesores que no solo afecta la resolución efectiva de los conflictos, sino que también impacta negativamente en la relación entre docentes y estudiantes, generando un ambiente escolar menos comprensivo y seguro, lo que se traduce en una invalidación emocional. Siguiendo a (Cerón & Contreras, 2022) esta última es entendida como:

Invalidar a otro quiere decir que se le comunica, de manera intencional o inintencional, a través de palabras o acciones que sus emociones, pensamientos o actos no tienen sentido, son exagerados o manipulativos para una situación o contexto particular (Rathus, J & Miller, A, 2015). Invalidar implica ignorar, no dar cabida a la expresión emocional y mostrar desinterés y poco respeto ante las vivencias de otro (Linehan, 1993). (Cerón & Contreras, 2022) p. 37.

Este numeral analiza las experiencias y perspectivas de los estudiantes, destacando la necesidad de una mayor atención a sus emociones en el manejo de conflictos escolares.

### ***Rechazo – indiferencia***

Inicialmente se encuentra un grupo de estudiantes que considera que sus emociones NO SON TENIDAS EN CUENTA durante las situaciones de conflicto escolar, sintiendo que son rechazadas o simplemente son ignoradas.

De acuerdo con (Ocampo, Atehortúa, Osorio, García, & Bustamante, 2023) rechazo puede entenderse como una repetición conductual permanente en la que se expresa

desaprobación o se tienen actuaciones con agravio físico y/o emocional, empleándose en algunas ocasiones conductas más fuertes tales como violencia verbal o indiferencia total (ignorar completamente al otro). De otra parte, (Rohner & Carrasco, 2014) hacen alusión al rechazo parental entendiéndolo como la ausencia o retirada considerable de conductas o sentimientos de cariño, cuidado, preocupación, comodidad y apoyo de padres o figuras referentes (como lo es el docente). Bourbeau (2021, citado por (Ocampo, Atehortúa, Osorio, García, & Bustamante, 2023)) expone que la herida de rechazo se gesta cuando se tienen sentimientos de exclusión y no aceptación. El tipo de rechazo expresado por los estudiantes podría clasificarse concretamente como emocional, en tanto se percibe como una actitud del docente frente a las emociones sentidas y expresadas por los estudiantes en las situaciones de conflicto escolar, aunque es importante considerar que, así sea una actitud frente a un aspecto concreto, esta puede llegar a sentirse como el rechazo general a la expresión de su ser.

Bisquerra (2009) entiende el rechazo como una emoción compleja (que puede volverse un sentimiento en función de su prolongación) asociada a la ira como emoción primaria; (Ekman, 2003) expone que el sentimiento de rechazo puede producir tanto tristeza como ira en la persona rechazada, mientras que (Polo, Jaramillo, & Román, 2022) plantean que las actitudes de rechazo generan emociones de culpa y frustración.

De acuerdo con lo planteado en el anterior párrafo, la indiferencia puede entenderse como una de las formas de manifestación del rechazo. (Ospina, 2024) aborda la indiferencia social, entendiéndola como una "...actitud de desinterés o falta de preocupación por las necesidades, sufrimientos y padecimientos de los otros individuos que se hallan en el entorno cercano y más aún por los lejanos." Ospina (2024, p. 7), que lo lleva a una falta de compasión, incluso de solidaridad y afecto por los otros, trayendo consecuencias graves tales como el desprecio hacia el otro.

En la siguiente respuesta un estudiante destaca en su percepción la falta de comprensión y rechazo de sus emociones por parte de los docentes durante los conflictos escolares:

Normalmente no las comprenden, suelen rechazarlas, ... ellos lo que suelen hacer es...comportarse como indiferentes, como si eso a ustedes los fuera a ayudar en algo, yo lo ignoro entonces con eso tiene para que ustedes no se sientan mal, entonces a usted se le quita la rabia, no, antes uno le da mucha más rabia y sobre todo se comportan muy indiferentes con la tristeza...8E Est-1.

El estudiante siente que los docentes suelen adoptar actitudes de indiferencia ante sus emociones, claramente esto intensifica las emociones y sentimientos negativos, especialmente la rabia y la frustración, ya que la indiferencia y la desconsideración hacia la tristeza del estudiante se percibe como una falta de apoyo emocional.

Otro estudiante observa que, al comunicar un problema, los docentes tienden a evadir el tema en lugar de abordarlo directamente: “Bueno yo siento que no nos tienen en cuenta, que más que todo uno a ellos le comunican el problema y ellos evaden el tema. Más fácil buscan la solución a su conveniencia.” 11cEst2. La respuesta del estudiante expresa una fuerte sensación de que sus emociones y preocupaciones no son consideradas por los docentes y esta percepción de indiferencia sugiere una falta de empatía y una desconexión emocional significativa entre los docentes y los estudiantes. Además, el estudiante siente que los docentes buscan soluciones que les sean convenientes a ellos, en lugar de enfocarse en lo que realmente podría resolver el conflicto de manera justa y efectiva. La actitud percibida de indiferencia y conveniencia puede generar una mayor frustración y desconfianza entre los estudiantes.

En otra respuesta, un estudiante percibe que los profesores priorizan sus propias soluciones y no consideran las emociones y circunstancias de los estudiantes durante las discusiones:

Los profesores en ese momento solo piensan en la solución de ellos. Realmente yo considero que los profesores no suelen tener en cuenta esto, porque en el momento de una discusión yo supongo que los profesores pensaban que para qué van a tener en cuenta un joven que ellos pensaban que es alguien inmaduro que no entiende el tema y no sabe de lo que está hablando realmente y está discutiendo con ellos. Ellos no van a tener en cuenta el sentimiento y menos si no conocen el ambiente en el que vive el estudiante y como es su vida por fuera del colegio y más allá de esto. 11cest4.

Siente el estudiante que los profesores los ven como “inmaduros” e incapaces de entender el tema, lo que justifica, desde la perspectiva de los docentes, no tomar en cuenta sus sentimientos. Se resalta que los profesores, al no conocer el ambiente en el que viven los estudiantes y sus vidas fuera del colegio, tienden a ignorar los sentimientos de estos. Este desconocimiento y la consiguiente indiferencia pueden ayudar a agravar los conflictos, ya que no se entienden las verdaderas causas de las reacciones emocionales de los estudiantes.

En otra respuesta, otro estudiante indica que los profesores son conscientes de las emociones de los estudiantes, pero no se toman el tiempo para analizarlas ni para buscar soluciones conjuntas:

Ellos saben que existen, pero en realidad como que no se toman el momento de decir ven analicémoslas, porque las está sintiendo y démosle una solución, está bien que sientas esto, pero yo también siento esto y pongámoslo en la mesa y aclarémoslo. 11c est3.

El estudiante señala una falta de diálogo y empatía por parte de los docentes, quienes no validan sus sentimientos ni ofrecen un espacio para discutir abiertamente las emociones involucradas en los conflictos, lo que genera una falta de reconocimiento y disposición para abordar las emociones, generando una sensación de desatención y aislamiento entre los estudiantes. Sugiere a su vez el estudiante, que una mejor gestión del conflicto escolar incluiría una conversación en la que ambas partes compartan y aclaren sus sentimientos. La idea de "ponerlo en la mesa" resalta la importancia de un enfoque más colaborativo y comprensivo, donde tanto estudiantes como docentes puedan expresar sus emociones y trabajar juntos hacia una solución.

Así mismo, otro estudiante da cuenta de una percepción frente a los docentes que reconocen la existencia de sus emociones pero que no las consideran importantes para la resolución de conflictos:

La mayoría de veces no los toman y si los llegan a tomar es, tú tienes tus emociones son válidas, pero eso no va a ayudar a que conflicto se resuelva a tu favor. Es como que las toman, pero no las tienen en cuenta, saben que ahí están, pero hacen como que si no tuvieran importancia. Ellos saben que obviamente uno en ese momento siente rabia impotencia decepción de todo, pero es como que bueno las tienes es válido, pero no los vamos a tener en cuenta. 11C Est.1

Considera el estudiante que sus emociones son identificadas pero no validadas, al no ser tomadas en cuenta realmente para abordar el problema. Esta actitud percibida genera una sensación de indiferencia y falta de empatía, lo que sugiere que los docentes no aprovechan la oportunidad para comprender las raíces emocionales de los problemas y, en consecuencia, no logran una resolución que beneficie a ambas partes.

Otra respuesta refleja la percepción de los estudiantes de que sus emociones no son consideradas por los profesores, quienes priorizan el rendimiento académico sobre el bienestar emocional:

Bueno yo considero que mayormente no las tienen en cuenta, como es que tú tienes el estudio, tienes que responder por eso y es lo único que tienes que responder. Y también en las emociones de un conflicto influye mucho el exterior lo que uno vive por fuera y la presión que uno tiene entonces muchas veces esas emociones estallan ahí. 11C Est2.

En otra respuesta, un estudiante expresa una fuerte crítica hacia los docentes, percibiendo que estos solo se preocupan por cumplir con sus obligaciones laborales de manera superficial, al sentir que los profesores solo se enfocan en impartir el contenido y no muestran interés genuino por su comprensión o bienestar emocional:

Es como si solamente les importara que se están ganando aquí un sueldo, que lo único que tienen que venir a hacer es como dar un tema, y que ellos al menos tomen nota y si no entienden, tampoco es muchas veces, el problema de ellos. Pueden verlo a uno triste, pueden verlo a uno como disperso y antes dicen que es que uno está embobado y que por eso es que pierde las evaluaciones, porque no conecta. 11B Est 5.

El estudiante menciona que cuando están tristes o distraídos, los docentes los etiquetan negativamente en lugar de intentar entender las causas subyacentes de su comportamiento.

Otra respuesta recalca una percepción de indiferencia por parte de los profesores hacia las emociones de los estudiantes: “La mayoría de los profesores como que no les importa lo que sientan los estudiantes, y a veces esas son acciones que lastiman a muchos de los estudiantes, y ellos como que eso no lo perciben.” 11B Est 4.

En general estas respuestas de los estudiantes evidencian una percepción de indiferencia que los puede llevar a sentirse desmotivados y desatendidos, afectando su rendimiento académico y su relación con los profesores; en sus respuestas dejan claro que no se sienten comprendidos ni apoyados, lo que se manifiesta en desconfianza y resentimiento hacia los profesores imposibilitando la comunicación y la resolución efectiva de conflictos.

Por su parte otro estudiante subraya la falta de validación de las emociones de los estudiantes por parte de los docentes al señalar que:

Siento que no se da la validación a las emociones del estudiante, porque se da como un cierto tipo de invalidación a ese tipo de emociones, y como al llegar a un acuerdo para un conflicto, las dos personas se tienen que sentir como iguales, no como indiferentes.” 11Best2.

Al igual que en los relatos de otros estudiantes, en éste se manifiesta una sensación de desvalorización y aislamiento emocional, percepción que se deriva en la idea de que sus sentimientos no son reconocidos ni tomados en cuenta a la hora de resolver los conflictos, situación que genera un ambiente de indiferencia donde pesa la desigualdad en la resolución de los conflictos; por ello considera el estudiante que, para llegar a un acuerdo efectivo, ambas partes deben sentirse como iguales y no ser tratadas con indiferencia.

Otro estudiante expresa:

Muy pocos los profesores que entienden lo que uno siente y demuestran interés en arreglar el problema, uno entiende que el problema, ellos dicen, que uno los debe buscar a ellos y está bien, pero si el problema fue de los dos, yo no soy el único que debe de mostrar interés para intentar arreglarlo, si bien no lo busco a usted para que arreglemos, pero tan si quiera tenga su mente abierta y que tenga una actitud para escuchar, eso es lo que yo siento que le falta a muchos docentes... 8E Est 2.

Se enfatiza con esta respuesta la falta de reciprocidad y empatía por parte de los docentes, que pueden incidir en una mayor desconexión y frustración, generando afectaciones negativas en relación a las dinámicas escolares.

Otro estudiante expresa que:

Hay muy pocos profesores que les importan las emociones de los estudiantes, porque muchos tienen hijos, y yo sé que ellos siempre juzgan mucho por ellos y eso, pero hay otros que literalmente no les importa nada, nada de las emociones de los estudiantes, porque, pues, o sea, son muy cerrados con ese tema, porque, no sé, porque no tienen la capacidad de hablar con los estudiantes." 11B Est3.

En el mismo sentido otro estudiante expresa:

Personalmente siento que son pocos profesores que se dan como esa sensibilidad al estudiante, como esa empatía que se den muchas veces. Siento que muchas veces son como muy al margen de todos los profesores. Tienes como ese poco apoyo y esa poca empatía que a veces tienen. 11B Est1.

Se percibe, en el relato, que muchos docentes mantienen una actitud distante y no proporcionan el apoyo emocional necesario a los estudiantes, lo que produce en ellos una sensación de desatención y aislamiento emocional, afectando su bienestar y su experiencia escolar. Resalta a su vez la importancia de que los docentes se involucren más emocionalmente

con sus estudiantes como un síntoma de empatía, para propiciar la creación de un ambiente escolar comprensivo y seguro.

Para otro estudiante, lo que marca la relación en torno a los conflictos y el sentir de los estudiantes es la indiferencia, nos comenta que:

No, porque, por ejemplo, digamos uno está triste, ellos lo que le van a decir a uno es, ah, salga y se toma algo, ellos no se van a poner ahí a hablar con uno. Puede ser, pero como que no. 11A Est3.

Expresa este estudiante en su respuesta que los docentes no abordan adecuadamente las emociones manifestadas por los estudiantes; concretamente siente que, cuando están tristes, los profesores no se toman el tiempo para hablar con ellos y entender sus sentimientos y más bien, suelen ofrecer soluciones, lo que es entendido como una falta de interés genuino en el bienestar emocional de los estudiantes, frente a lo cual se incrementa en ellos la sensación de soledad y desatención. Por otro lado, la respuesta sugiere que, aunque los docentes podrían mostrar cierta disposición a ayudar, en la práctica, no lo hacen de manera efectiva, pues considera que falta un verdadero compromiso por su parte para abordar sus emociones y ofrecerles el apoyo necesario.

Otra respuesta, expresa que:

...hay muchos profesores que literalmente no piensan tanto en los estudiantes, sino como en todo el salón. Si hay un problema, entonces pues salga sin saber ese muchacho por qué, por qué está triste, por qué está llorando, por qué está enojado, sin primero preguntarle qué pasó, por qué pasó, alguien hizo algo, y pues cosas así. 8Fest6

Considera el estudiante que cuando surge un problema, los docentes tienen la reacción de “extraer” del aula al estudiante protagonista pidiéndole que salga, sin indagar sobre las razones detrás de su tristeza, enojo o llanto, demostrando para él, una falta de interés en comprender las causas emocionales del comportamiento del estudiante; esto es vivido como desatención y aislamiento emocional por parte del estudiante, ya que no se siente escuchado ni comprendido. Señala igualmente, que los profesores no suelen preguntar primero qué sucedió o por qué el estudiante está emocionalmente afectado antes de tomar medidas disciplinarias, dejando por fuera cualquier intento de comunicación y empatía.

En otra respuesta, un estudiante resalta la importancia de la empatía de los docentes hacia los estudiantes:

Creo que al igual que M MMMM también es empatía desde el docente hacia el estudiante y más que todo como intentar entenderlo, teniendo en cuenta que el docente es precisamente eso, el docente es el que nos debe enseñar a nosotros no solo sobre el área sino también cosas de la vida como lo decía AAAAAA, él es la persona mayor, la persona que debe de asumir esa responsabilidad y creo que respecto a lo que dijo M MMMM, yo he sido como soy y se lo que se siente y sé que hay personas que tenemos un nivel académico alto y que es necesario que tengan en cuenta el esfuerzo y la capacidad de aprendizaje de los demás, nos sirve el incentivo pero que aquellos que no lo tienen también deben de ser apoyados en su nivel y responsabilidad. 8Eest5.

Considera el estudiante en su respuesta que los docentes, como adultos y responsables de su formación, tienen el deber de enseñarles más allá de las materias, brindándoles apoyo y comprensión. La mención de que los profesores deben asumir esta responsabilidad refleja la expectativa de los estudiantes de recibir orientación y apoyo integral. También, reconoce la necesidad de valorar el esfuerzo y la capacidad de aprendizaje de todos sus compañeros, independientemente de su nivel académico. Esta respuesta sugiere un enfoque inclusivo que considere y valore los esfuerzos de todos los estudiantes por parte de los docentes, hecho fundamental para fomentar un ambiente escolar más comprensivo y solidario.

Por su parte otro estudiante en su respuesta expresa:

Pues la mayoría de veces no, primero como que ponen lo que ellos piensan o lo que ellos creen que es correcto y no consideran a los estudiantes si están pasando por un mal momento o si tienen alguna dificultad. Para ellos uno siempre debe de cumplir porque uno no se puede dejar afectar por los problemas, sino que uno debe seguir con la vida. Y también ponen como muchos ejemplos cuando saben que alguien está mal por algún problema personal de que hay personas con peores problemas, pero siguen haciendo sus responsabilidades. 8Aest2.

El estudiante considera que el docente espera que siempre cumplan con las responsabilidades, independientemente de sus problemas personales, lo que en su percepción puede generar una sensación de desatención y falta de empatía por parte de los docentes, quienes no consideran las circunstancias individuales de cada estudiante.

En otra respuesta, otro estudiante destaca la indiferencia e inflexibilidad de algunos docentes:

A veces indiferentes. Yo siento personalmente que ellos sí se deberían de cuestionar y mirar a ver si sí tiene que seguir con esa postura que presentó, o si de pronto tiene que ser un poquito más flexible, un poquito más empático, o de pronto, dependiendo también del problema, se sienta también frustrado por alguna situación del estudiante, por algo que pasó con el estudiante, alguna situación personal. 11best1.

Esta observación subraya la importancia de la autocrítica y la autoevaluación por parte de los docentes para mejorar su manejo emocional y su relación con los estudiantes. De igual forma también sugiere que los profesores, al igual que los estudiantes, pueden sentirse frustrados por diversas situaciones personales. Esta frustración puede influir en su comportamiento y en su capacidad para empatizar con los estudiantes.

### ***Confrontación-Juicio***

Corresponde a una actitud del docente que implica cuestionamientos directos o indirectos hacia las emociones expresadas por los estudiantes en los conflictos escolares, que se concretan mediante juicios en torno a las emociones sentidas, sus causas y su intensidad.

Un estudiante destaca en su respuesta una percepción sobre los adultos:

Y también el hecho de que generalmente se tiene la idealización en los adultos de que los jóvenes como que aumentamos el problema o exageramos todo. Entonces ellos dicen como no es que puede estar sintiendo un poquito de tristeza o de rabia, pero en verdad son todas las hormonas que están generando todo ese estalle en el momento del conflicto. 11Cest6.

Esta visión refleja una falta de comprensión hacia las experiencias emocionales de los jóvenes, quienes sienten que sus sentimientos no son tomados en serio, incrementando la idea de menosprecio frente a sus emociones ya que no son reconocidas como legítimas, lo que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos.

Otro estudiante expone su sentir sobre la confrontación que hacen los docentes cuando identifican en los estudiantes emociones:

...si ellos ven que usted está llorando o que usted de verdad está muy frustrado por la situación, con más sentido le restriegan eso en la cara: porque está llorando, usted perdió por su culpa, entonces desde mi parecer ellos no los consideran y antes suelen ignorarlos. 8E Est.1.

Este relato evidencia la falta de empatía y validación que el estudiante percibe en el docente, quien, peor aún confronta al estudiante a través de la generación de culpa y merecimiento de estar sintiéndose mal.

Otro estudiante refleja una falta de comprensión y apoyo por parte de algunos docentes cuando enfrentan emociones intensas, confrontándolas a través de amenazas:

Uno sabe que cada quien tiene su manera de hablar, de expresarse, le dicen, vaya y salga y cálmese, o si sale le pongo bajo, uno se asusta y no, mejor me quedo, pongo buena cara y ya me aguanto el resto de la clase. 11A Est5.

Esta reacción del docente puede generar miedo e inseguridad en los estudiantes, llevándolos a reprimir sus emociones y "poner buena cara" para evitar represalias, lo que no aborda la raíz del problema. Esta dinámica no solo inhibe la comunicación abierta, sino que también puede afectar negativamente el bienestar emocional del estudiante, quien termina aguantándose el malestar durante el resto de la clase.

Otro estudiante comparte una experiencia personal de un conflicto con un compañero, durante la cual sintió que el profesor no le brindó el apoyo emocional necesario:

Un conflicto que yo tuve con un compañero, el profesor no me ayudó mucho con la emoción que yo sentía en ese momento. Yo en ese momento sentía mucha ira con el compañero porque él me había hecho algo que no me agradó mucho, y el profesor vio que estaba como un poquito alterado, y el fondo de mí prácticamente me regañó, pues él no sabía cómo me sentía, él solamente pensó en que me tranquilizará ya, que ya olvidara eso. Eso los profesores no entienden muy bien las emociones de los estudiantes, nosotros siendo menores de edad, adolescentes, pre-adolescentes, que nosotros no hemos mejorado del todo, ya como los adultos. Nosotros no manejamos del todo las emociones como ellos, y ellos no comprenden eso. 8F Est5.

La reacción del profesor refleja una falta de comprensión y empatía hacia las emociones del estudiante, donde considera a partir de su experiencia que, siendo menores de edad y adolescentes, no tienen la misma capacidad de los adultos para manejar las emociones. Este comentario subraya la necesidad de que los profesores comprendan mejor el desarrollo emocional de los jóvenes y les brinden un apoyo más adecuado durante los conflictos.

Otro estudiante expresa que los docentes, a veces, minimizan sus emociones e indirectamente juzgan la magnitud de su sentir dependiendo del contexto:

Pues como que según también el contexto por ejemplo si es pues como que le dicen a uno si vale la pena estar triste como que le dicen que la otra persona de pronto que uno no le debe prestar atención a esas cosas. 8Aest6.

La actitud del docente puede hacer que el estudiante sienta que sus emociones son invalidadas y menospreciadas, lo que conlleva a que se genere un sentimiento de incompreensión y desatención.

Al respecto menciona un estudiante la falta de comprensión y conexión de algunos docentes con la expresión emocional de otros estudiantes, manifestada a través del llanto:

Yo he escuchado mucho que hay profesores que le dicen a estudiantes que están llorando, que lloran muy seguido, de pronto son muy sensibles y hay profesores que dicen ¿y ya por qué está llorando? o usted es un mar de lágrimas mantiene llorando entonces yo la verdad casi nunca he visto apoyo de los profesores en esos momentos. 8Aest1.

Este tipo de comentarios por parte del docente minimiza las emociones de los estudiantes y puede hacer que se sientan incomprendidos y avergonzados por expresar sus sentimientos. Además, se evidencia la percepción de que los docentes no ofrecen el apoyo necesario cuando los estudiantes están llorando, lo que refleja una carencia significativa en la capacidad de algunos profesores para abordar las necesidades emocionales de sus alumnos. Este enfoque insensible no solo afecta negativamente el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también puede dañar la relación de confianza y respeto entre estudiantes y docentes.

En otra respuesta, un estudiante expresa una experiencia negativa en relación con el apoyo emocional recibido por parte de los profesores:

Yo jamás he llegado a recibir apoyo de ningún profesor ya que realmente siento que cuando uno llega a comentarle este problema a un docente ellos no llegan a tenerle tanto respeto, por la inmadurez de un estudiante y también porque ellos no verán tanta importancia porque la generación de ellos fue algo muy distinto con la actualidad. 11cest3.

Esta falta de respeto y comprensión puede hacer que los estudiantes se sientan desvalorizados y que sus emociones no sean tomadas en serio, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional y disposición para buscar ayuda en el futuro. Sugiere que la diferencia generacional entre los docentes y los estudiantes contribuye a esta falta de empatía y apoyo, ya que los docentes pueden no ver la importancia de los problemas emocionales de los estudiantes porque crecieron en un contexto diferente. Esta desconexión generacional puede

resultar en una falta de reconocimiento de la importancia de abordar las emociones de los estudiantes de manera adecuada y comprensiva.

### **5.3.2. Acompañamiento y apoyo emocional recibido por los estudiantes durante situaciones de conflicto en la escuela**

Se consideró importante indagar sobre el acompañamiento y apoyo emocional que los estudiantes reciben por parte de los docentes y otros estudiantes durante las situaciones de conflicto, en aras de revisar el grado de soledad o acompañamiento que sienten en la institución educativa, identificando las fortalezas o debilidades que en este ámbito puedan existir. Así mismo, se abordó el acompañamiento emocional que los estudiantes esperan recibir de los docentes; estas propuestas están basadas en sus necesidades emocionales y aportan elementos importantes que pueden aportar rutas para la resolución de conflictos.

A continuación, se presentan los resultados, primero del apoyo percibido por parte de los docentes y, posteriormente, del apoyo recibido por parte de otros estudiantes.

#### ***Apoyo de los docentes***

Las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo de los docentes en las situaciones de conflicto tienen diversos matices en cuanto a la forma en que se dan, incluyendo manejos percibidos negativamente hasta manejos percibidos positivamente. En los siguientes párrafos se presentan las diferentes formas de apoyo docente desde la perspectiva de los estudiantes.

- **Contextualización de la situación**

En una respuesta, un estudiante menciona que, en situaciones de conflicto con otros estudiantes, los profesores tienden a preguntar primero sobre el contexto antes de ofrecer consejos. “Pues como que le preguntan a uno cuando es un conflicto con otro estudiante, qué le pasa, preguntan primero el contexto y ya luego lo aconsejan a uno.” 8Aest5. Este enfoque sugiere que los docentes intentan comprender la situación en profundidad, lo cual es un aspecto positivo. Al preguntar “qué le pasa” intentando obtener el contexto buscando una visión más completa del problema y así poder proporcionar un asesoramiento más adecuado y personalizado. Este método no solo ayuda a los estudiantes a sentirse escuchados y comprendidos, sino que también facilita una resolución de conflictos más efectiva y empática. La secuencia de preguntar primero el contexto y luego ofrecer consejos refleja una actitud de apoyo y una disposición a ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones y resolver sus problemas de manera constructiva. Esta

práctica es esencial para construir una relación de confianza y respeto mutuo entre estudiantes y profesores, promoviendo un ambiente escolar más comprensivo y colaborativo.

- **Empatía**

En una respuesta un estudiante describe la dualidad en la actitud de los docentes hacia las dificultades académicas y emocionales de los estudiantes:

Generalmente en un ámbito escolar ocurren ambos casos, a pesar de que hay docentes que son muy comprensivos, que entienden las dificultades del estudiante, que adecuan sus actividades para que todas las personas las puedan resolver, hay otros que se acomodan a su forma de explicar y no comprenden muchas de las dificultades que algunos estudiantes tienen, para algún tema que es complejo y no muchos comprenden, entonces, hay muchos docentes que si buscan la manera de solucionarlos, de explicarle a los estudiantes, y les dan ese apoyo que muchas veces nosotros necesitamos para no desanimarnos en el estudio, pero muchas veces pasa lo contrario, y por eso nos terminamos desanimando. 8Fest3.

El enfoque positivo de algunos docentes ayuda a los estudiantes a superar las dificultades y a sentirse apoyados en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la falta de empatía y flexibilidad de otros docentes puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional y académico de los estudiantes. La respuesta del estudiante resalta la importancia de que los docentes sean comprensivos y adaptativos para fomentar un ambiente educativo inclusivo y motivador.

En la siguiente respuesta, el estudiante resalta la importancia de la empatía:

Yo siento que es lo mismo, que es de mucha empatía, digamos que si usted fue el que generó esa emoción en el estudiante sea buena o mala uno debería de comprender e intentar ayudar, pero también teniendo en cuenta sus emociones ahí la empatía iría de parte del estudiante hacia el docente como del docente hacia el estudiante. 8eest1.

Esto implica que el docente debe reconocer el impacto de sus acciones y responder de manera empática y comprensiva. La respuesta subraya que la empatía no solo debe fluir del docente hacia el estudiante, sino también del estudiante hacia el docente, mediante la comprensión de sus propias emociones y las del otro (docente), creando una dinámica bidireccional de comprensión y apoyo mutuo.

Además, la respuesta del estudiante pone de relieve la necesidad de que los docentes manejen sus propias emociones de manera efectiva en situaciones de conflicto. Al reconocer y

gestionar sus emociones, los docentes pueden responder de manera más calmada y constructiva, lo que facilita la resolución de conflictos y fomenta un ambiente escolar positivo.

En otra respuesta, el estudiante sugiere que los docentes deberían estar preparados para manejar sus emociones de manera adecuada y profesional: “Ellos deben de estar como experimentados para eso, porque ellos no pueden venir, si están mal, a alegarnos, desquitándose de uno mismo.” 11aest2. La sobrecarga académica y el estrés pueden llevar a que los profesores, sin una adecuada gestión emocional, terminen proyectando sus frustraciones sobre los estudiantes, lo que afecta negativamente el ambiente escolar. El estudiante reconoce la necesidad de que los docentes mantengan un comportamiento profesional incluso cuando están bajo presión, evitando que sus emociones afecten su interacción con los estudiantes.

Otro estudiante resalta una experiencia positiva con un profesor que mostró empatía y preocupación genuina por sus problemas personales:

Hubo un profesor, ese fue como uno de los poquitos profesores que sí le ha importado por lo que uno le pasa, que yo estaba pasando por un momento maluco, se arrimó, me llamó y estuvo como conversando conmigo, y pues mostró como ese tipo de empatía hacia lo que me estaba pasando, cosa que en la mayoría no se ve... 11best1.

Esta actitud empática es valorada significativamente por el estudiante, ya que contrasta con la actitud de la mayoría de los docentes, quienes no suelen demostrar el mismo nivel de comprensión y apoyo emocional. Subraya la importancia de la empatía en la labor docente, y cómo un enfoque comprensivo puede hacer una gran diferencia en la vida de los estudiantes.

En otra respuesta, un estudiante reconoce que algunos profesores logran compaginar con sus experiencias emocionales y a veces medio entienden cómo se sienten: “Algunos profesores que sí como que compaginan con nosotros, y a veces medio entienden cómo se siente uno...” 11best2. La presencia de estos profesores empáticos, aunque es valorada, parece ser insuficiente para cubrir las necesidades emocionales de todos los estudiantes de manera consistente.

En otra respuesta, un estudiante menciona experiencias pasadas en las que ha recibido apoyo emocional de algunos profesores, específicamente en grados inferiores como séptimo. Estos profesores mostraron empatía y un interés genuino en conocer el estado emocional del estudiante, lo que sugiere que existen docentes que se preocupan por el bienestar de sus estudiantes: “Me pasó una vez, pero fue como en séptimo, y este año también me pasó, y ya uno con eso de que si hay profesores que se empatizan con uno y quieren saber uno cómo está.”

11best3. Este tipo de interacción positiva es fundamental para que los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados durante su proceso educativo. Sin embargo, la mención de que estas experiencias ocurrieron en grados inferiores podría implicar que, en ciertos niveles educativos más avanzados, este tipo de empatía y apoyo es menos frecuente, observación que resalta la importancia de mantener un enfoque empático y comprensivo en todos los niveles educativos, no solo en los grados inferiores dado que los estudiantes de todas las edades se benefician de un entorno escolar en el que los docentes se interesen por sus emociones brindando apoyo para enfrentar desafíos académicos y personales.

Otro estudiante menciona una experiencia reciente en la que enfrentó un problema emocional y recibió un apoyo significativo de una profesora: "El mío fue este año, porque es que tuve un problemita emocional, un problema emocional, y tuve el apoyo de una profesora que me ayudó mucho, y que se lo agradezco." 11best4. La respuesta da muestra de la importancia de tener docentes empáticos y comprensivos que ofrezcan apoyo emocional a los estudiantes, especialmente durante momentos difíciles. Sin embargo, el estudiante también indica que este tipo de apoyo emocional es ocasional. La mención de que recibió ayuda de una profesora "que me ayudó mucho" sugiere que no todos los docentes muestran el mismo nivel de empatía y apoyo. Esta observación subraya la necesidad de que más profesores adopten una actitud similar, brindando apoyo emocional de manera consistente.

Adicionalmente un estudiante resalta que en algunas ocasiones ha sentido empatía por parte de algunos docentes después de que el problema ha pasado:

Hablando sobre el tema de la empatía, hay muchos docentes que sí, sí entienden a los estudiantes, pero ya después de que pasó el problema. Sería bueno que, así como los docentes que dicen que los valores, tuvieran en cuenta de que hay momentos para realizar ese tipo de acciones, ese tipo de emociones, porque ellos en un momento nos pueden regañar y luego le dicen a uno pues ya más calmadamente y no, sería bueno que, si lo van a regañar a uno o llamar la atención, que sea de una buena forma y que los estudiantes no se sientan incómodos, ni maltratados, ni ridiculizados. 8Fest4.

Esta respuesta reafirma lo que se ha venido planteando en torno a la necesidad de que los docentes adopten un enfoque más empático y cuidadoso, incluso en momentos de corrección o disciplina. El estudiante sugiere que las acciones disciplinarias deben realizarse de una manera que no humille ni incomode a los estudiantes, sino que les permita reflexionar y aprender de sus errores de manera constructiva.

Un estudiante reconoce que:

La mayoría de docentes sí tienen empatía, hay otros que no, y sí son groseros, impulsivos y bueno, digamos que un docente trabaja toda una jornada, y es como también uno ponerse en los zapatos de ellos cómo se están sintiendo. 8fest2.

Este contraste en las actitudes de los profesores puede influir significativamente en la experiencia escolar de los estudiantes, mientras los docentes empáticos crean un ambiente de apoyo y comprensión, otros, docentes reaccionan de manera explosiva y grosera generando ambientes tensos y afectando negativamente las relaciones con los estudiantes. La respuesta denota empatía por parte del estudiante; ya que reconocer el estrés y las dificultades que enfrentan los docentes puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud más comprensiva y cooperativa; tanto estudiantes como profesores deben esforzarse por entender y considerar las emociones y circunstancias del otro.

En cuanto al acompañamiento emocional esperado de los docentes un estudiante sugiere que la empatía y la consideración individualizada son esenciales:

Siendo empáticos y siendo considerados con la situación de cada estudiante, yo sé que es complicado porque son muchos estudiantes, pero por lo menos ser, como tomarse el tiempo de ah bueno a este estudiante tengo que manejarlo así porque me trabaja muy mejor, porque ahí pues todos somos diferentes, la personalidad de cada uno es diferente y la forma de tomarse las cosas es diferente. 8eest1.

La empatía requiere un esfuerzo consciente por parte del docente para conocer a cada estudiante y adaptar su enfoque en consecuencia, posibilitando crear un entorno más comprensivo y de apoyo, promoviendo bienestar emocional.

En otra respuesta, el estudiante destaca la importancia de los docentes "...ser como más empáticos frente a todas las emociones, las actitudes y también la capacidad de conocimiento y de aprendizaje" 8eest3 El estudiante sugiere que al ser más empáticos, los profesores pueden adaptar mejor su enseñanza y apoyo a las necesidades individuales de los alumnos, reconociendo que cada estudiante tiene una forma única de aprender y de reaccionar ante diferentes situaciones.

De igual forma otro estudiante manifiesta:

Concuerdo con que los profesores deberían ser más empáticos, aunque hay algunos que digamos ven a algún alumno llorando y van y le preguntan qué le pasa o intentan ayudarle, así como hay algunos también que ven a un alumno llorando y no les importa, lo dejan

ahí. Quiero retomar el tema de la empatía, porque es algo fundamental, o sea entender que los demás también tienen problemas y que también son seres humanos es algo muy importante para tener un ambiente sano, además muchas veces nos dicen que nuestra salud mental es importante, pero ellos no la tienen en consideración, así que tener empatía con aquellos alumnos que tengan o no tengan una salud mental óptima es súper importante. 8eest4.

En esta respuesta, el estudiante enfatiza la importancia de la empatía entre los docentes, destacando que es fundamental para crear un ambiente escolar saludable. Se resalta la necesidad de que los docentes sean empáticos con todos los estudiantes, independientemente de su estado de salud mental, para fomentar un entorno de apoyo y comprensión.

Otro estudiante reflexiona sobre la importancia de la empatía en el trato de los docentes hacia los alumnos:

Yo supuestamente estaba haciendo algo que no debía, entonces yo creo que más que nada depende del profesor y también de cómo sus actitudes sean y de cómo él ve a los estudiantes para su manera de tratarlos, diferente a cada uno. Ser empáticos. 8eest6.

El estudiante enfatiza que ser empáticos es crucial, ya que cada estudiante es diferente y necesita ser tratado de acuerdo a sus características individuales. El mensaje principal de esta respuesta es que la empatía por parte de los docentes puede influir significativamente en cómo se resuelven los conflictos y en la relación general entre profesores y alumnos.

Otro estudiante da cuenta de la necesidad de apertura y flexibilidad de los docentes:

...saber cómo manejar a cada estudiante y ser más abiertos porque muchas veces se presenta las situaciones de que en cierta clase con cierto profesor se pierde, todo el mundo pierde una evaluación, entonces uno le dice como profe pues miremos el problema porque los profesores se cierran como no es que ninguno estudió, es imposible que dentro de 40 estudiantes ninguno haya estudiado. 8eest2.

Esta observación resalta la frustración y desilusión que pueden sentir los estudiantes cuando los profesores no están dispuestos a considerar otras perspectivas o factores que podrían haber influido en los resultados de la evaluación. La respuesta del estudiante subraya la necesidad de una mayor apertura y flexibilidad por parte de los docentes para manejar las diferencias individuales.

- **Apoyo limitado a lo académico**

Otro estudiante indica que el apoyo de los docentes es perceptible, pero no es lo suficientemente frecuente. Menciona que los profesores tienden a enfocarse en las calificaciones, resaltando las áreas en las que los estudiantes destacan, como sociales, matemáticas, castellano, entre otras. Sin embargo, el estudiante siente que no hay un apoyo significativo cuando se trata de ayudar a los alumnos a superar las dificultades académicas:

El apoyo de los docentes, sí se ve, aunque no mucho. Ponen mucho como de presente las notas. Hay personas que son buenas en sociales, otras en matemáticas, en castellano, entre otras cosas, no siento que haya como tanto apoyo. Si uno, digamos, va mal en una nota, pues, el caso es como dialogarlo, ¿por qué?, ¿qué está pasando?” 8Fest5.

La respuesta destaca la importancia del diálogo entre docentes y estudiantes, en aras de abordar el trasfondo emocional de su rendimiento académico. La falta de un apoyo constante y sistemático puede llevar a que los estudiantes se sientan desanimados y desatendidos. Pone de relieve el estudiante, la necesidad de que los docentes adopten un enfoque más comprensivo y proactivo.

Otro estudiante expresa sentimientos encontrados sobre el apoyo emocional y académico que recibe de los profesores:

Cuando uno no entiende bien un tema, ya sea porque no entendió, intentó, y no entendió, o que usted no estuvo prestando atención y a uno le da como miedo y pena a la vez decirle a la profesora ya que puede que por esa situación los compañeros se burlen de uno. Y hay otras veces que pues los profesores lo entienden a uno y le ayudan, le dan apoyo diciéndole que venga, que él le enseña de nuevo. La verdad, con muy pocos profesores, ya que la mayoría se fijan en enseñar, en el trabajo de ellos, qué es lo que tienen que hacer, en enseñar. Pero hay otros que si piensan en los estudiantes, y si uno es triste, le preguntan que por qué, que no esté triste, le dan consejos y pues hay veces que les dicen que salgan, que tomen aire. 8F Est6.

Esta inseguridad puede dificultar que los estudiantes busquen el apoyo que necesitan, lo que afecta su aprendizaje. Además, la respuesta permite inferir que, aunque hay empatía y apoyo por parte de algunos docentes, éstas no son comunes entre todos, aduciendo que la mayoría se enfoca en su trabajo de enseñar sin considerar las dificultades individuales de los estudiantes.

- **Apoyo emocional diferencial en relación a la edad/grado escolar**

En otra respuesta, otro estudiante resalta una diferencia notable en el apoyo emocional recibido por parte de los docentes a lo largo de los diferentes grados escolares:

Hay un cierto apoyo, pero se da más en los grados inferiores. No siento que en los grados superiores hay como tanta validez a las emociones como lo puede hacer un profesor de sexto, de octavo, de séptimo; los estudiantes están como apenas en esa formación de su carácter y en su toma de decisiones. Siento que cuando se entra al grado once, como que ya el profesor dice, bueno, este estudiante tiene como una cierta edad para defenderse solo, y siento que pues ya la empatía baja demasiado. De parte de un estudiante es cierto que depende del estudiante que sea, o de lo allegado que sea al otro estudiante que se le está dando el acompañamiento, porque no todo el mundo se acerca a usted a decirle que puede llegar a hacer algo mejor de lo que está haciendo. Siento que va más en tener un tipo de relación de amistad, o una relación distinta a ella. 11best5.

La respuesta evidencia una disminución significativa de la empatía y el apoyo por parte de los docentes a medida que hay aumento del grado escolar y por consecuencia, de la edad de los estudiantes. Además, la respuesta permite inferir que no siempre hay un apoyo entre pares, lo que puede generar una sensación de aislamiento en aquellos que necesitan ayuda, pero no la reciben. Esta observación resalta la importancia de mantener un enfoque empático y de apoyo tanto por parte de los docentes como de los compañeros, independientemente del grado escolar.

De igual forma otro estudiante señala que el apoyo emocional de los docentes se observa con mayor frecuencia en los grados inferiores:

En grados inferiores se ve más ese apoyo. En experiencia personal, toda mi vida también he recibido ese apoyo de profesores, porque claramente he notado que son muy de preferencias, pero sí son de apoyar muchas veces. Compañeros, también, siento que lo que decía mi compañera, al empatizar con gente de nuestra misma edad, con gente que comparte seis horas al día, hasta una semana, se crea cierto vínculo, y usted puede rechazar, repeler a esa persona, pero aun así causa algo en ti cuando lo ves afectado. Entonces sí, sí he recibido como apoyo por los dos lados. 11best6.

Este apoyo temprano en la educación es crucial para el desarrollo emocional de los estudiantes y fomenta una relación de confianza con los docentes, pero debe ser continuado en el tiempo, independientemente del grado escolar y la edad de los estudiantes.

- **Apoyo por “obligación”**

Otra respuesta, deja ver una percepción, según la cual los profesores brindan apoyo emocional principalmente por obligación:

Yo siento que los profesores ayudan a los estudiantes cuando están en estas situaciones más que todo por obligación, porque él está dando clase y ve que una niña está llorando obviamente por obligación tiene que ir a mirar que necesita y por los compañeros obvio si, pues la verdad es que no ni por un lado ni por el otro porque yo soy más bien de mis problemas pues no cuentas, yo mismo solucionarlos, si es un caso más extremo pues ya mirar a mi familia o así pero no soy de contar ni a los compañeros ni a los profesores. 11cest5.

Esta percepción de obligatoriedad puede minimizar la efectividad del apoyo brindado y hacer que los estudiantes sientan que sus emociones no son auténticamente valoradas por los docentes. Por otro lado, La actitud de autosuficiencia manifestada por el estudiante para la solución de conflictos, puede ser una respuesta a la percepción de falta de apoyo auténtico en el entorno escolar, aunque el estudiante reconoce que los compañeros suelen brindar apoyo emocional de manera más natural.

### ***Apoyo de los compañeros***

Respecto al apoyo de los pares (compañeros estudiantes), en general se destaca una sensación de apoyo permanente y comprensión, asociado a la coincidencia generacional y en algunos casos contextual. Algunos de los relatos que se presentan en los siguientes párrafos, contrastan el poco o nulo apoyo que han experimentado por parte de los docentes respecto al gran y constante apoyo que han sentido de parte de sus compañeros.

Por otro lado, un estudiante señala que:

...por parte de compañeros, pues es un poquito más común, porque es como ese entorno de personas que son de la misma edad de uno, que pueden entender un poquito más lo que a uno le pasa, y que intentan como ayudarlo en la mayoría de las ocasiones. 11best1.

Esta conexión generacional facilita una mayor empatía y solidaridad entre los estudiantes. Sin embargo, la falta de apoyo consistente por parte de los profesores puede llevar a que los estudiantes dependan más de sus compañeros para obtener el apoyo emocional que necesitan. Esta observación resalta la necesidad de que los docentes desarrollen una mayor sensibilidad y empatía hacia las emociones de los estudiantes, creando un ambiente escolar más inclusivo y de apoyo.

Así mismo, en otra respuesta se expone: "...pues por parte de los amigos, y porque lo que vivimos hoy son situaciones similares, y de pronto estamos pasando por lo mismo, y uno pues

como que se entiende más con una persona de una misma edad.” 11best2. Esta cercanía generacional facilita una mejor comprensión mutua y un mayor nivel de empatía. Los compañeros de la misma edad tienden a entender mejor lo que cada uno está pasando, ofreciendo un apoyo emocional más sólido y constante, contraste que resalta la importancia de que los profesores se esfuercen por entender y apoyar emocionalmente a sus estudiantes.

Otro estudiante menciona: “Pues por parte de los profesores nunca me ha tocado, pero por parte de los compañeros si he recibido apoyo cuando les cuento mis problemas ...” 11cest1.

En estas respuestas, otros estudiantes mencionan que han recibido apoyo tanto de compañeros como de profesores:

Yo he recibido apoyo por parte de ambas pues de compañeros y de profesores. De compañeros es más seguido porque pues convivo más con ellos me conocen hace más tiempo, pero en especial dos profesoras que desde que me conocen siempre me han tenido en cuenta en muchos aspectos y agradezco eso. 11cest2.

“Pues yo he recibido intención de ayudarme de ambos, pero considero que se presenta más como la ayuda por parte de los estudiantes porque muchas veces uno mismo tiene más confianza en contarle y siente que lo van a juzgar menos porque pues muchas veces uno sabe que hay personas que pasan por lo mismo que uno. Y en caso de los profesores considero que no se presenta tanto es porque ellos llegan como a un salón a dar clase y ya y muchas veces cuando se presenta es porque ya lo ven a uno muy mal y ya es porque como la situación es inevitable de ver. 11cest6.

En general las respuestas resaltan la importancia de las relaciones entre iguales, donde los estudiantes encuentran comprensión y apoyo mutuo. Los compañeros, al estar en situaciones similares, conocer mejor al estudiante y compartir experiencias, pueden ofrecer un apoyo constante y significativo, un entorno más seguro y menos crítico para expresar sus emociones y problemas y, por tanto, un nivel de empatía que a veces los profesores no logran proporcionar. La proximidad y la frecuencia de las interacciones con los compañeros crean un entorno en el que los estudiantes pueden sentirse comprendidos y respaldados emocionalmente.

En esta otra respuesta, el estudiante subraya una percepción de desconexión generacional entre los docentes y los estudiantes:

Realmente ellos no han tenido los mismos problemas ni cerca de esto y no han llegado a tener tantos problemas como tener que hablar con un psicólogo o algún médico para algún

problema alimenticio o cosas de este tipo o no han llegado a ser tan frecuentes en la generación de ellos. Pero con mis compañeros si he tenido siempre el apoyo de ellos en cualquier problema o cualquier tema delicado que haya llegado a pasar conmigo. 11cest4.

Esta falta de experiencias compartidas destacada en la respuesta hace que los docentes no comprendan del todo la gravedad de estos problemas en la vida de los estudiantes actuales. La percepción de que los problemas emocionales y de salud mental son menos frecuentes en la generación de los docentes puede llevar a una falta de empatía y apoyo adecuado por parte del cuerpo docente.

### ***5.3.3. Perspectiva de los docentes y directivos docentes en cuanto a la consideración de las emociones de los estudiantes durante las situaciones de conflicto***

En aras de tener una mirada más amplia sobre la consideración de las emociones de los estudiantes por parte de los docentes, que no sólo incluyera la perspectiva de los estudiantes, se indagó al respecto con los docentes y directivos docentes, de modo que se pudiese recoger su perspectiva y contrastarla con la de los estudiantes.

#### **Reconocimiento y comprensión emocional**

El reconocimiento emocional se refiere a la habilidad para identificar y nombrar las emociones propias y las de los demás. Implica ser consciente de las señales emocionales en uno mismo y en los otros, como expresiones faciales, tono de voz y comportamientos. En el contexto de un conflicto escolar, el reconocimiento emocional permite a los estudiantes y docentes entender las emociones que están presentes en una situación conflictiva, lo cual es crucial para abordar y manejar el conflicto de manera efectiva.

La comprensión emocional va un paso más allá del reconocimiento y se refiere a la capacidad de entender las causas y las consecuencias de las emociones. Esto implica tener un conocimiento profundo de por qué uno mismo o los demás pueden estar sintiendo de cierta manera y cómo esas emociones pueden afectar el comportamiento y las relaciones interpersonales. En el conflicto escolar, la comprensión emocional es vital para desarrollar empatía y para encontrar soluciones que consideren los sentimientos de todas las partes involucradas.

En este apartado se recogen algunos testimonios que denotan actitudes de validación emocional y empatía ejercidas por algunos docentes y directivos docentes, entendiendo la

empatía como la habilidad para entender y compartir las emociones de otras y otros, diferenciando entre los demás y nosotros mismos (UNAM, 2022), y la validación emocional como:

“...la capacidad de comunicarle a otra persona que sus emociones, pensamientos o acciones tienen sentido para su contexto, situación o momento de vida particular (Linehan, 1993). Validar no implica estar de acuerdo con las vivencias de otro, pero sí requiere de una comprensión del contexto social y cultural, pues esto permite comprender de dónde surgen las emociones (acontecimientos específicos, patrones, vivencias particulares).” (Cerón & Contreras, 2022) p. 37.

Al respecto un directivo docente subraya la importancia de no desestimar ninguna manifestación emocional de los estudiantes:

“Como coordinador me parece que es fundamental, o sea uno trata como explicaba ahora de entenderlas y mirar el punto, mirar el momento en que ocurre, pero nunca podemos desestimar cualquier tipo de manifestación emocional de un estudiante, cualquier tipo de emoción hay que entenderla, tanto las que se sobrevaloran por la manifestación como las que están opacas o están por allá muy soterradas, cualquier tipo de manifestación emocional hay que tenerla presente.” COORDINADOR 1.

Este enfoque muestra una comprensión profunda de la importancia de las emociones en el entorno escolar y la necesidad de abordarlas de manera adecuada. El directivo menciona que, como coordinador, es esencial tratar de entender el contexto y el momento en que ocurren las manifestaciones emocionales, actitud que refleja un enfoque comprensivo y proactivo, donde se busca comprender las causas subyacentes de las emociones de los estudiantes y ofrecerles el apoyo necesario. El directivo manifiesta que, al reconocer y validar todas las emociones, independientemente de cómo se manifiesten, es crucial para crear un ambiente escolar inclusivo y empático, enfoque que puede ayudar a los estudiantes a sentirse escuchados y valorados, mejorando su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos académicos y personales.

Por su parte un directivo docente enfatiza la importancia crucial de la gestión adecuada de las emociones para evitar consecuencias graves:

“Sí, porque esa parte actitudinal nos puede llevar a un problema mayor, que el problema está pero esa parte actitudinal que es esa liberación de emociones pueden terminar en un caos, pueden terminar en problemas gravísimos como el uso de psicoactivos, terminan probablemente en un suicidio, en la misma deserción escolar, en la misma inapetencia

por lo escolar porque no están canalizadas las emociones, en un momento dado todo es emocional, o sea, los muchachos no funcionan porque emocionalmente no están tranquilos, no están bien, están hastiados, están cansados, porque cuando las emociones están a tono todo fluye, cuando uno emocionalmente está bien ve todo bonito, un día frío, rico, la gente la ve bonita, todo el día bonito, cuando uno las emociones las tiene canalizadas fluye y la energía, el cosmos, cuando las tiene coartadas no le fluye nada, todo se le cae, todo le sale mal, la gente rara, la bronca con todo, la rabia con todo, no quiere hacer nada, inapetencia, dolor, bronca, todo eso, entonces claro eso lleva a que si no te canaliza una emoción no voy a tener una mente abierta para que fluyan las cosas.”

DIRECTIVO DOCENTE.

Resalta el directivo, que cuando las emociones están canalizadas y bien gestionadas, los estudiantes pueden funcionar mejor y todo parece fluir positivamente en sus vidas. Así mismo plantea una perspectiva que resalta la necesidad de una mente abierta y de un entorno que facilite la canalización adecuada de las emociones para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva y positiva.

En esta respuesta, el directivo docente enfatiza la importancia de observar y comprender las emociones de los estudiantes y docentes involucrados en conflictos. Resalta la necesidad de validar las emociones, lo que implica aceptar y permitir que se expresen:

“Sí, claro, uno es un observador y yo creo que la clave es como observar al otro, poder tener como un criterio acerca de qué tan afectados están las partes que se involucran en un conflicto y lograr como tranquilizar; también con los docentes, los docentes llegan alterados por las situaciones que se presentan con algunos estudiantes y uno los tranquiliza, vamos a citar padres de familia, vamos a mirar en plataforma las observaciones y yo creo que uno sí tiene que ser muy observador y tener claro qué es lo que está pasando con el otro.” COORDINADOR 2.

El enfoque de validación y comprensión emocional que se infiere en esta respuesta, busca crear un ambiente donde tanto estudiantes como docentes se sientan apoyados y comprendidos, exponiendo la necesidad de plantear estrategias para ayudarles a manejar sus sentimientos de manera efectiva. Este enfoque promueve un entorno escolar más empático y receptivo, donde se fomenta la expresión emocional y se busca apoyar a los estudiantes en sus dificultades.

Desde la perspectiva de los docentes ellos mencionan en sus respuestas, la importancia del desarrollo de la empatía en su labor diaria:

“Yo creo que lo hacemos casi que todos los días. A veces toca meternos un poquito más en el cuento que con otros, porque, a ver, porque es que cuando te llegan los estudiantes al salón, los 40, puede que hayan 40 emociones, entonces, ...tiene que entrar a que todas ellas estén como en sintonía con el que está al lado o que está al frente, que es uno, incluso ellos con los otros, y a veces le toca a uno estar ahí con ellos, acompañándoles, y buenos días, y cómo amaneció, y cómo estás hoy, y por qué no vino, y si hacemos esto.” Docente1.

El docente destaca que este proceso de empatía es una parte esencial de la enseñanza, ya que implica estar presente emocionalmente para los estudiantes, escucharlos y apoyarlos en sus necesidades diarias, enfoque que ayuda a crear un ambiente de aprendizaje más armonioso y conectado, donde los estudiantes se sienten valorados y comprendidos. La respuesta del docente pone de manifiesto la importancia de la empatía y el apoyo emocional en el entorno educativo, subrayando cómo la presencia y el interés genuino del profesor pueden hacer una diferencia significativa en la experiencia escolar de los estudiantes.

Para otro docente, es importante la actitud de respeto hacia las diferentes formas en que sus colegas manejan sus emociones:

“Hay compañeros que uno ve que lo manejan muy bien, transmiten esa buena energía, esa buena vibra y que desde lo personal considero que lo hacen muy bien. Como hay otros que se convierten en parte del problema y que emocionalmente no son tan responsables como lo son los demás. Entender que también somos seres humanos y que todos vivimos y sentimos de manera diferente. Iniciar desde uno mismo, cómo transitar adecuadamente las emociones, no quedarnos en ellas, permitir sentir las, tratar al máximo que no afecten al otro, dejarlas que salgan y aprender de ellas. Cuando las emociones generan aprendizaje, creo que podemos darnos por bien servidos.” docente3.

El docente destaca un enfoque que promueve la idea de que las emociones deben ser reconocidas, expresadas y aprendidas para convertirlas en una herramienta de crecimiento personal y profesional.

### **Reconocimiento emocional pasivo**

El reconocimiento emocional pasivo se entiende como la identificación y consciencia de las emociones propias y del otro, pero sin tomar ninguna acción para gestionarlas de manera adecuada. Esto se identifica en algunos testimonios que se mencionan a continuación.

Un docente subraya la importancia de considerar las emociones de los estudiantes en la resolución de conflictos escolares, ya que forman parte integral de la identidad humana, aunque admite, que, en la práctica cotidiana, tanto a nivel personal como institucional, estas emociones a menudo no son consideradas. Las normas y reglamentos tienden a predominar sobre el reconocimiento de los sentimientos, reconociendo que rara vez se piensa en las emociones que pueden estar causando el conflicto, lo que puede llevar a una falta de comprensión de su verdadero origen:

“Debería. Se deberían considerar, Porque es que eso es el ser humano. Es la emoción, es la razón, es la creencia, es lo que te han infundado, es lo que tú llevas en tu ser, tu carácter, lo que te define, pero deberían ser importantes. Sin embargo, si estamos hablando en lo personal, creo que no siempre uno la tiene en cuenta, sencillamente se queda con lo que debe ser correcto, con lo que la norma dice, con lo que está estipulado, con lo que el reglamento, con lo que debe ser, y digamos que, mirándolo desde afuera, también uno ve que rara vez se piensa en eso, ...en ese sentimiento, lo que el otro tiene ahí que de pronto le hace generar el conflicto. Pero también hay momentos en que uno sí juega con eso, en escuchar, en ver, en leer, todo eso que el estudiante le muestra en sus actitudes, en sus palabras, porque uno sabe, bueno, es un estudiante razonable, pero hoy no, hoy está agresivo, y que a veces no es ni siquiera el conflicto que se presenta en la institución, lo que le genera la reacción es que está sacando otra cosa, que está ya en la casa o que la tiene ahí, entonces, creo que sí se debería..., desde la solución del conflicto, pensar en la parte emocional.” DOCENTE3.

El enfoque planteado por el docente sugiere que una solución efectiva para los conflictos escolares debe incluir la consideración del campo emocional, ya que comprender el contexto (social y emocional) del estudiante puede ser clave para resolver adecuadamente los problemas. El docente aboga por una mayor integración de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos para crear un ambiente más comprensivo y de apoyo.

### **Confrontación de las emociones**

Otro docente destaca su enfoque personal al manejar las emociones de los estudiantes:

“Porque siempre que pasa eso, yo lo cojo y lo siento. Y en más de una ocasión le digo, ojo, que eso no está correcto. Como le dije así no son las cosas muchacho. Pero la vida hay que lucharla. Y eso es lo que te tocó. Tienes que vivir. ¿Son válidas las emociones

de los estudiantes? No sé si válidas. O a veces justificables. Porque uno sin saber, ellos reaccionan y usted no sabe por qué. Cuando se sienta con ellos, usted tiene que decir, ahí no hay que hacer. Yo creo que soy una de las poquitas que trato de buscarle quién le puede ayudar. Que ellos lo tomen o no. Pero sí les digo por dónde se pueden ir, cuál es el camino, quién les puede brindar una ayuda profesional. Aún más, algunos les he buscado, pero es muy complicado cuando tenemos tan poquito quién nos ayude y tantos alumnos. Pero sí lo he hecho.” DOCENTE 4.

Este enfoque muestra una dedicación a la comprensión y el apoyo emocional, aunque el docente también reconoce las limitaciones debido a la falta de recursos y el gran número de alumnos. La actitud de buscar activamente ayuda para los estudiantes y ofrecer orientación demuestra una empatía significativa, aunque también resalta la necesidad de más recursos y apoyo dentro del sistema educativo para manejar adecuadamente las emociones de los estudiantes. Este enfoque muestra un esfuerzo por comprender y ayudar, aunque con limitaciones prácticas que dificultan una atención completa a las necesidades emocionales de todos los alumnos.

Otro docente señala que, en general, los profesores manejan bien sus emociones y mantienen una comunicación adecuada con los estudiantes:

“Sí, de forma general sí, salvo, como te dije ahorita, en una o dos, contaditos pues con los dedos de la mano, que se haya salido de control y haya tenido que intervenir el coordinador, la rectora, pero creo que sí, sobre todo intervención de la rectora, porque digamos situaciones ya de comportamiento ya es como más común y se le pasa al coordinador.” docente2.

Esta respuesta subraya la importancia de tener mecanismos de apoyo y liderazgo escolar para intervenir cuando surgen conflictos, asegurando que se aborden de manera adecuada y efectiva.

## **7. Discusión**

Antes de iniciar la discusión de los resultados se considera pertinente presentar unos esquemas (**Figura 18**, **Figura 19** y **Figura 20**) que sintetizan los hallazgos más relevantes respecto a los objetivos trazados en la investigación y que permiten comparar las perspectivas de estudiantes y docentes, hacer relaciones, inferencias y visualizar los resultados en función de los objetivos específicos, posibilitando la construcción del análisis que se presenta en los posteriores párrafos.

### **Figura 18**

*Esquema sobre tipos de conflicto, causas, consecuencias y formas de resolución*



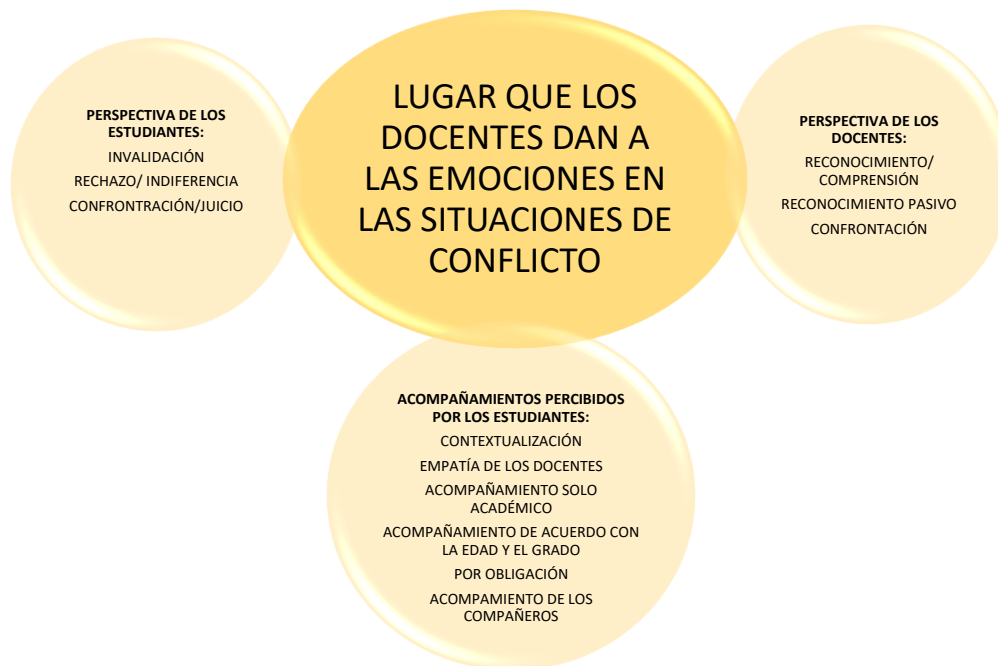
**Figura 19**

*Esquema sobre emociones en las situaciones de conflicto*



**Figura 20**

*Esquema sobre el lugar que los docentes dan a las emociones y su acompañamiento en las situaciones de conflicto desde la perspectiva de docentes y estudiantes*



Las instituciones educativas se caracterizan por ser espacios de conflictividad en el marco de las múltiples interacciones humanas y relaciones de poder de diferentes escalas que allí están inmersas; tal y como plantea (Jares, 1997), los conflictos entre docentes, docentes y estudiantes, docentes y padres de familia, docentes y directivos, entre otros, corresponden a “...una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas” (Jares, 1997, p. 53). Los conflictos irrumpen en las dinámicas escolares y de convivencia afectando a estudiantes, docentes, directivos, padres de familia; son parte de una realidad que no se puede desconocer, en palabras de (Ruiz, 2006) “Las escuelas son territorios de confrontación y lucha entre sujetos” (Ruiz, 2006, p. 55), donde los diferentes actores riñen en su forma de proyectarse y frente a sus intereses sociales. A su vez, las instituciones educativas pueden entenderse como “espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura...” (Ibíd.), lo que da cuenta de que las escuelas no se reducen a ser espacios conflictivos, sino que se constituyen en lugares donde se puede articular la conflictividad a posibilidades de transformación social y cultural.

La comprensión de la escuela como un espacio naturalmente conflictivo pudo constatarse en la Institución Educativa Fray Julio Tobón B., donde, a partir de la observación participante realizada preliminarmente y de los resultados de la encuesta, las entrevistas grupales y diversas entrevistas, se identificó la existencia de una dinámica conflictiva que permea los espacios educativos (aulas, corredores, etc.). Tanto estudiantes como docentes y directivos docentes, hacen alusión a la ocurrencia de diferentes tipos de conflictos que emergen en la institución, produciendo y reproduciendo dinámicas de relacionamiento que en gran medida dificultan una sana convivencia. Los conflictos identificados tanto por estudiantes como por docentes son conflictos generados entre estudiantes que corresponden a acoso, maltrato físico, maltrato verbal y conflictos entre estudiantes y docentes; los tres primeros en general se plantearon como eventualidades, no presentando una frecuencia relevante en las entrevistas grupales ni en las entrevistas; el último conflicto es recurrentemente mencionado por los estudiantes en los testimonios de las entrevistas grupales y en menor medida, los docentes y directivos docentes hacen alusión al mismo.

Es importante destacar que, en principio, en las encuestas y los cuestionarios iniciales los estudiantes tendieron a minimizar o negar la existencia de conflictos significativos en el entorno escolar. Esta minimización o negación posiblemente obedece a la creencia de asociar el conflicto a situaciones de violencia, lo que en palabras de (Salinas, Posada, & Isaza, 2016) puede entenderse como "...una carga con visos de violencia que rompe las posibilidades de enfrentarlo, de ponerlo cada vez sobre la mesa para encontrar alternativas o acuerdos" (Salinas, Posada, & Isaza, 2016, p. 246); a su vez y tratándose de estudiantes, estas respuestas "pasivas" o de "huida" se convierten en situaciones de una "aparente tranquilidad", que promueven la acumulación del resentimiento y el incremento de los problemas no abordados, lo que, en última instancia, intensifica la situación y complica su resolución. No obstante, y como se mencionó previamente, durante las sesiones de entrevistas grupales surgió una narrativa diferente que evidenció la consideración de la ocurrencia de una considerable conflictividad al interior de la institución, hecho que probablemente se relaciona con la ampliación en su comprensión de conflicto, entendiéndolo como desencuentros entre estudiantes y estudiantes-docentes que surgen en la dinámica cotidiana de las relaciones escolares.

En el mismo sentido, se identificó que algunos docentes entrevistados tienden a negar la existencia de conflictos en la escuela, en tanto los entienden como algo negativo que se debe evitar, lo cual en palabras de (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016), responde a una

perspectiva de control y en palabras de (Jares, 1997) a una ideología tecnocrática-positivista que no reconoce la existencia del conflicto y además lo estigmatiza, intentando alejar la escuela de “...esa realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales” (Torres, 1991<sup>a</sup>, p. 53; citado por Jares, 1997, p. 54). Paradójicamente, la carga negativa conferida al conflicto al negarlo, esconderlo o retirarlo de la dinámica educativa, pone de manifiesto la importancia de comprenderlo y buscar transformarlo (Apple, 1986, citado por (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016).

De la amplia conflictividad manifestada por otros docentes, directivos docentes y estudiantes, se infiere una comprensión del conflicto que es coherente con algunos planteamientos teóricos que lo definen como un proceso inherente a las interacciones humanas al interior de las escuelas, que se co-construye mutuamente entre dos o más partes que lo reconocen (González & Daniela Rojas, 2004) y responde a incompatibilidad entre personas o grupos (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016), dada en el marco de una persecución de objetivos que incluyen valores, necesidades e intereses.

Si bien en los diferentes instrumentos aplicados aparece la ocurrencia de varios tipos de conflicto en la Institución Educativa investigada, de acuerdo con los testimonios de los estudiantes se identificó el predominio de conflictos que involucran a la diada docente-estudiante, presentándose en menor medida conflictos entre pares; en este sentido, el conflicto entre estudiantes y docentes destacó como el tipo de conflicto con mayor relevancia en la Institución. Este tipo de conflicto corresponde al que se identificó con mayor frecuencia e intensidad durante los ejercicios de observación participante realizados en la etapa cero de la investigación, por lo que los intereses investigativos expresados en el planteamiento del problema hicieron énfasis en el mismo, aunque sin dejar de lado la potencial existencia de otros tipos de conflicto que pudieran identificarse durante el desarrollo de la investigación.

Es preciso señalar que ni en los cuestionarios ni en la encuesta (técnicas cuantitativas desarrolladas) el conflicto entre docentes y estudiantes resaltó por su frecuencia, los resultados obtenidos con estos ejercicios sugerían que este conflicto no mostraba una relevancia considerable; no obstante, tanto en el desarrollo como en la etapa de sistematización de resultados de la técnica cualitativa de entrevistas grupales, se evidenció la gran importancia y frecuencia que los estudiantes otorgaron a este tipo de conflicto, teniendo una gran predominancia en los relatos y confirmando las principales dinámicas conflictivas que se habían identificado en la Institución Educativa a través de las observaciones participantes preliminares.

Mediante el abordaje realizado con las entrevistas grupales se amplió y profundizó el panorama, pudiéndose obtener descripciones, percepciones, concepciones, vivencias, que permitieron entender cómo este tipo de conflicto se presenta cotidianamente en la Institución Educativa, en gran medida al interior de las aulas de clases (espacios a los que no era posible acceder mediante la observación) y en menor medida en espacios comunes, evidenciándose la alta carga emocional que los acompaña y que, en algunas ocasiones, genera y/o agudiza dichos conflictos. Así mismo, los relatos de los estudiantes en torno a este tipo de conflicto evidenciaron las relaciones de poder que atraviesan las interacciones estudiantes-docentes, dando cuenta de sus causas y otorgando claves para relacionar estas últimas con el lugar que los docentes otorgan a las emociones emergentes en los conflictos.

Este hallazgo reafirma los planteamientos de autores como Jares (1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016), Jares (1997) y González & Rojas, en cuanto a las relaciones de poder (incluyendo las instituciones de poder en las cuales pueden enmarcarse las instituciones escolares) como fuentes de conflicto. Siguiendo lo expuesto por Jares (1992; citado por Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) respecto a que los conflictos escolares obedecen a una relación dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas que lo orientan, y las dinámicas micropolíticas que se dan en cada institución educativa y, lo expuesto por González & Rojas, en términos de que los conflictos se potencian en el marco de un sistema social que produce y reproduce desigualdades y diferencias que se terminan reflejando en las interacciones de diversos actores, funciones y roles que se dan en la escuela y que entran en contradicción, pudo identificarse a partir de la presente investigación, que los conflictos en general y concretamente los que acontecen en las instituciones educativas, responden no sólo a divergencias de intereses, necesidades, principios y valores entre diferentes personas (aspectos subjetivos), como se ha planteado desde algunas posturas psicológicas, sino también a relaciones de poder de escalas más macro, que se replican en las instituciones educativas y permean las interacciones sociales entre los distintos actores que allí convergen, estableciéndose relaciones jerárquicas en cuya base se encuentran los estudiantes.

Como se verá en lo que se presenta a continuación, el hallazgo de la gran relevancia del conflicto entre estudiantes y docentes en la dinámica institucional y los relatos que a partir de ello se derivaron, se constituyó en una pieza clave y fundamental para dar respuesta tanto a las preguntas secundarias como a la pregunta principal de investigación.

Claramente las interacciones diarias en el aula, con sus demandas académicas y normativas, pueden facilitar la aparición de conflictos, lo que se da en mayor medida cuando los docentes, responsables de mantener la disciplina y el orden, a menudo enfrentan situaciones en las que sus decisiones son cuestionadas o consideradas injustas por los estudiantes. Los conflictos entre docentes y estudiantes en la Institución Educativa objeto de investigación, a menudo surgen por problemas de comunicación, favoritismo, asuntos académicos, diferencia de perspectivas, problemas personales, intransigencia normativa, autoritarismo y humillación.

A pesar de que las causas de los conflictos entre docentes y estudiantes son variadas, bajo la prevalencia de este tipo de conflicto subyacen relaciones de poder que permanentemente están en juego en el marco de las interacciones entre ambos actores; así, los testimonios de los estudiantes denotan un relacionamiento vertical de parte del docente, dando cuenta de la inexistencia de apertura a la escucha y el diálogo, de tratos que los estudiantes sienten hirientes o irrespetuosos y/o de actitudes de inflexibilidad frente comportamientos de los estudiantes que son asumidos tajantemente como muestras de indisciplina, lo que en suma evidencia que no se da cabida a la voz del estudiante en el marco de la relación docente-estudiante, estableciéndose límites arbitrarios en la misma que generan desconexión y abren un campo fértil a la generación de conflictos. Lo anterior coincide con algunos de los planteamientos y/o hallazgos de (Forero-Londoño, 2011), (González & Daniela Rojas, 2004) y (Sicot, Villagra, D'Aloisio, & Paulin, 2018), quienes resaltan la importancia de las relaciones de poder y concretamente el autoritarismo dentro del ambiente educativo, desde donde las diferencias jerárquicas entre docentes y estudiantes generan tensiones debido a la percepción por parte de los estudiantes, de poder desigual para la expresión de posturas y la toma de decisiones, que consideran deberían darse de manera consensuada.

Precisamente las causas relacionadas con el poder son una de las cuatro introducidas por (Jares, 1997) y retomadas por (Pérez-Archundia & Gutiérrez-Méndez, 2016) como originadoras de conflicto escolar; y, si bien otras causas de conflicto identificadas por los estudiantes están relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal, como los problemas de comunicación y la humillación, estas últimas también están permeadas por relaciones de poder, en tanto puede hacerse de forma hiriente, inflexible y cargada de juicios, lo cual genera barreras con los estudiantes y un distanciamiento que pone las partes en lugares desiguales. Concretamente la humillación implica ridiculización pública, al exponer situaciones privadas de un estudiante frente a todo un grupo y/o mediante comparaciones, lo que en muchos casos

provoca la burla de los compañeros, reforzando emociones de rabia e impotencia y pudiendo generar vergüenza. En las actitudes de humillación, también pueden incluirse las formas de comunicación hiriente a las que se alude en los problemas de comunicación.

Como se verá a lo largo de esta discusión, las relaciones de poder entre docentes y estudiantes transversalizan los hallazgos de la presente investigación, apareciendo recurrentemente en los testimonios de los estudiantes e inclusive, en algunos testimonios de directivos docentes, evidenciando su importancia tanto en la generación y agudización de conflictos escolares, como en la expresión emocional que se suscita en los mismos y la consideración o no (validación o invalidación) de dichas emociones en el marco de la gestión de conflictos, por lo que se posiciona como un asunto clave en cuanto la reflexión y el planteamiento de propuestas en torno a la resolución de conflictos y la consideración de las emociones que se suscitan en los mismos.

Los conflictos en general y concretamente los conflictos surgidos en las instituciones educativas no están exentos de una alta carga emocional, pues en la medida en que, las emociones se entienden como construcciones sociales que -si bien tienen una base fisiológica y cognitiva- se producen en el marco de las interacciones sociales (Kaplan & Szapu, 2020)<sup>7</sup> y, se considera que los conflictos escolares se generan a partir de discrepancias que se dan en las interacciones entre los distintos actores de la institución educativa, es evidente que en el surgimiento y desarrollo de los mismos están implicadas distintas emociones, que emergen y otorgan dinámicas claves para su agudización y/o potencial resolución. En este sentido, la investigación realizada por Martínez (2014; citado por (Barrios, 2021) identifica las emociones como “...determinantes en las interacciones que tienen los sujetos en la vida privada y pública, por lo que se convierten en esenciales a la hora de construir ciudadanías democráticas, sensibles a la inclusión de los demás, humanos y no humanos” (p.7), dando cuenta de la importancia de las mismas en los conflictos y su gestión, y en la búsqueda de una sana convivencia en la escuela.

En el abordaje hecho al respecto en esta investigación, aunque en los cuestionarios inicialmente aplicados a los estudiantes, estos últimos expresan que el sentimiento de emociones se da a veces o raramente durante las situaciones de conflicto escolar, los resultados de las entrevistas grupales, la encuesta y, en menor medida las entrevistas, evidencian una amplia e intensa emocionalidad en estas situaciones –incluyendo la manifestación de emociones,

---

<sup>7</sup> De acuerdo con (Kaplan & Szapu, 2020) “...las emociones no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas.” (Kaplan & Szapu, 2020) p. 30.

experiencias emocionales y sentimientos-, tanto en los estudiantes como en los docentes, ya sea que se presenten en conflictos entre estudiantes o entre docentes y estudiantes. Esto reafirma que en el marco de los conflictos aflora una alta carga emocional que debe ser considerada para la comprensión de los mismos y una resolución adecuada, pero que en general es mínimamente tomada en cuenta, tanto en la teoría como en gran parte de las investigaciones antecedentes reseñadas, así como en la percepción inicial de los estudiantes con los que se abordó el tema; no obstante, en estos últimos, en la medida en que se profundizó en la comprensión sobre los tipos de conflictos y las causas, comenzaron a aflorar emociones sentidas que fueron luego claramente delimitadas tras la indagación concreta al respecto que se efectuó en las entrevistas grupales y las entrevistas individuales.

Tanto en los conflictos en general como en los conflictos entre docentes y estudiantes, las principales emociones manifestadas por los estudiantes corresponden a frustración-impotencia, rabia-enojo e incomodidad; adicionalmente, en los conflictos generales aparecen emociones de satisfacción y felicidad, y en los conflictos entre docentes y estudiantes aparecen emociones de miedo, culpa, inseguridad y tristeza, aunque esta última se nombra de forma vinculada con la rabia, de manera subsecuente, siendo muy difícil separarla como una emoción aparte. La percepción de los docentes y directivos docentes acerca de las emociones sentidas por los estudiantes durante los conflictos, en general coincide con lo expresado por los estudiantes, siendo la rabia, la frustración y el miedo las emociones más prevalentes, identificándose en menor medida ansiedad. Esto reafirma las principales emociones vividas por los estudiantes en las situaciones de conflicto escolar, tanto entre compañeros como con docentes.

Los efectos negativos que tienen estas emociones sobre las personas que las sienten -especialmente cuando se experimentan continuamente-, pueden incluir problemas de salud física y psicológica, deterioro de relaciones interpersonales, disminución del rendimiento académico, pérdida de autoestima, irritabilidad, desmotivación, agotamiento, agresividad, entre otros, lo que en suma se traduce en afectaciones importantes del bienestar físico, mental y emocional de quienes las experimentan, en este caso, los estudiantes, pudiendo en algunos casos fomentar la generación de nuevos conflictos escolares o la agudización de conflictos ya existentes. Sin embargo, es preciso considerar que, de acuerdo con (Ekman, 2003) emociones como la ira (equiparable a la rabia) puede alentarnos a transformar lo que nos hace sentir enfado, de manera que, ante la injusticia, puede motivar acciones dispuestas a aportar cambios, lo que implica que adecuadamente gestionada guarda un gran potencial.

Es fundamental destacar que el sentimiento de injusticia en los estudiantes atraviesa gran parte de sus testimonios sobre las emociones sentidas durante las situaciones de conflicto escolar, evidenciando su percepción y sensación de que hay un trato arbitrario de una de las partes del mismo. A partir de inferencias de planteamientos realizados por (Worthy, Lavigne, & Romero, 2025) el sentimiento de injusticia está asociado directamente al sentimiento de equidad, de manera que, cuando se considera que en una situación experimentada u observada no hay equidad, surge este sentimiento. De acuerdo con (Guerrero, 2018) el sentimiento de justicia está mediado tanto por lo biológico como por lo simbólico, interviniendo expectativas aprendidas socialmente en las que también están implicados elementos biológicos de las personas (Shklar, 1997); citada por (Guerrero, 2018)).

En concordancia con el hallazgo de que los principales conflictos que se presentan en la institución educativa investigada corresponden a los conflictos entre docentes y estudiantes, este sentimiento de injusticia es especialmente recurrente en los testimonios sobre las emociones sentidas en este tipo de conflictos, aludiendo permanentemente a la relación asimétrica de poder asociada a la figura de autoridad que representa el docente, frente a la cual los estudiantes no encuentran equidad y se sienten en desventaja para expresarse y desenvolverse durante el conflicto, por las consecuencias negativas que esto puede acarrearles.

Respecto al sentimiento de injusticia relativo a las actitudes y comportamientos de los docentes algunos estudiantes sienten emociones de frustración-impotencia y rabia-enojo, exponiendo su deseo interior de defenderse, pero se limitan por miedo a las consecuencias que esto pueda generar; por otra parte, otros estudiantes manifiestan sentir directamente miedo e incomodidad, sin antelación de la rabia o la impotencia, asumiendo una actitud de resignación frente a la figura de autoridad y poder que ven en el docente; un estudiante incluso manifiesta sentir inseguridad, planteando cómo los conflictos con docentes le han llevado a dudar de sí mismo, han lastimado su sentido de confianza y seguridad de sí. La tristeza es una emoción que emerge posterior a la rabia, como resultado de la incertidumbre por las consecuencias que puedan traer los conflictos, tanto en términos académicos como de convivencia, o también por el hecho no sentirse tenidos en cuenta por los docentes en cuanto a sus emociones, opiniones, necesidades, preocupaciones. La rabia es una emoción equiparable a la ira propuesta por (Ekman, 2003), y, de acuerdo con este autor, surge como respuesta cuando sentimos que se intenta dañarnos física o psicológicamente (mental y emocionalmente) y/o cuando sentimos injusticia, sentimientos que a su vez pueden generar emociones de frustración e impotencia, en

tanto éstas están asociadas con la ira. El miedo, según el mismo autor, está asociado a la sensación de peligro, de la amenaza sufrir daño físico o síquico, que, en el caso de los estudiantes entrevistados puede estar asociado a la sanción que recibirían en caso de enfrentarse a los docentes en las situaciones de conflicto entre ellos.

Por tanto se encuentra que, tanto frente a las emociones de rabia-enojo y frustración-impotencia como a la emoción de miedo o incomodidad sentidas por los estudiantes en este tipo de conflictos, una parte considerable de los estudiantes indagados termina asumiendo una actitud de sumisión frente al docente, que está estrechamente asociada al temor por las consecuencias que puede acarrear asumir una actitud de defensa de su postura, previendo una sanción académica y/o de trato (comunicación) que se pueden generar dada su posición inferior en la relación que tiene con el docente. En menor proporción, algunos estudiantes se atreven a confrontar a los docentes, pero no cuentan con herramientas de gestión emocional que les permitan expresar sus opiniones, intereses, necesidades y emociones de forma respetuosa, lo que puede agudizar el conflicto e incluso, justificar acciones disciplinarias por parte de los docentes basados en lo establecido en el manual de convivencia.

A pesar de la importancia de las emociones y su gestión en el marco del desarrollo y potencial resolución de los conflictos escolares, los testimonios de las entrevistas grupales dan cuenta de que las mismas están lejos de ser consideradas por gran parte de los docentes durante las situaciones conflictivas. En general los estudiantes plantean que los docentes no tienen en cuenta sus emociones durante los conflictos -principalmente los ocurridos entre docentes y estudiantes-, o que, en algunos casos, aunque las identifican no las validan; entendiendo la validación emocional como la capacidad de transmitir a otra persona que sus emociones, concepciones, acciones tienen sentido para su situación, contexto o vivencia presente (Cerón & Contreras, 2022), se infiere una invalidación generalizada de las emociones de los estudiantes por parte de los docentes, que se expresa mediante diferentes actitudes que éstos asumen: indiferencia-rechazo y confrontación-juicio, con las cuales comunican directa o indirectamente a los estudiantes que sus emociones no tienen sentido, son exageradas o buscan manipular, en suma, que no son válidas.

La actitud de indiferencia-rechazo implica un menosprecio que hace el docente de las emociones sentidas y expresadas por los estudiantes, asumiendo el supuesto de que, al no darles importancia directa (con expresiones verbales o gestuales) o indirectamente (ignorándolas por completo), dejarán de ser sentidas, lo cual es entendido por los estudiantes como una forma de

rechazo emocional que deja el mensaje de que lo que sienten no es válido e importante como para ser considerado, acompañado y tramitado. De acuerdo con (Ekman, 2003) el sentimiento de rechazo puede desencadenar emociones de ira (rabia) y/o tristeza, lo que es coherente con algunas de las principales emociones que los estudiantes expresaron sentir durante los conflictos escolares.

La actitud de confrontación-juicio se manifiesta de varias formas: mediante juicios de los docentes sobre las emociones sentidas por los estudiantes y la intensidad con las que las sienten, aludiendo a que se trata de los cambios hormonales propios de la edad (adolescencia) y, por tanto, restándoles importancia, minimizándolas; a través de la confrontación de la expresión emocional (p.e. el llanto), manifestando que se merece sentirlo por lo que hizo o no hizo; y, por medio de amenazas que se ejercen con el fin de que el estudiante reprima sus emociones.

De acuerdo con (Ekman, 2003) "...si alguien intenta dañarnos psicológicamente, insultándonos, denigrándonos por nuestro aspecto o comportamiento, ...es probable que eso provoque ira y miedo" Ekman (2003, p. 140-141); en ese sentido, si se parte de una comprensión de confrontación-juicio y humillación como actitudes<sup>8</sup> que intentan consciente o inconscientemente herir (y con ello generar un daño psicológico), es consecuente que los estudiantes sientan o incrementen su sensación de rabia (ira) durante los conflictos, con la subsecuente sensación de miedo previo o posterior a una contestación, por las consecuencias que la misma pueda acarrear.

Todo esto en general se traduce en una actitud autoritaria que implica la imposibilidad de los estudiantes de expresar sus opiniones, necesidades, intereses, emociones, etc., pues si lo hacen o intentan hacerlo, como respuesta los docentes: acuden al registro de anotaciones disciplinarias; les hablan con un tono de voz alto; los callan y/o los amenazan.

Si se comparan las actitudes de invalidación emocional de los estudiantes por parte de los docentes (indiferencia-rechazo y confrontación-juicio), con la mayoría de las causas generadoras de conflictos entre docentes y estudiantes mencionadas al principio de la discusión (asuntos académicos, problemas de comunicación, favoritismo, diferencia de perspectivas, intransigencia normativa, autoritarismo y humillación), se identifica que ambas están

---

<sup>8</sup> Siguiendo a Andrade-Valles, y otros (2018) se entiende la actitud como "...una tendencia o predisposición que evalúa de determinada manera a un objeto o situación (a partir de las creencias sobre los mismos), lo que conduce a actuar favorable o desfavorablemente hacia ese objeto o situación (de manera consecuente con dicha evaluación. Las actitudes son aprendidas y relativamente estables..." ( (Andrade-Valles, y otros, 2018) p. 344)

estrechamente relacionadas, constituyéndose las actitudes docentes en fuentes generadoras o intensificadoras de conflictos escolares entre estudiantes y docentes, o, en otras palabras, estando las causas de este tipo de conflictos principalmente asociadas a actitudes impositivas de los docentes que invalidan a los estudiantes.

Adicionalmente, la lectura de las actitudes de invalidación emocional ejercidas por los docentes permite inferir que las mismas están movilizadas por una emoción básica: la rabia, lo cual se reafirma con la información obtenida durante el trabajo de campo; así, tanto en los resultados de la encuesta como en el análisis de las entrevistas grupales, es evidente que los estudiantes perciben la rabia-ira-enojo como la emoción que los docentes sienten con mayor frecuencia durante los conflictos escolares, la cual, como ya se mostró, coincide con una de las emociones predominantemente sentidas por los estudiantes en dichas situaciones; uno de los directivos docentes hace alusión a comportamientos de los docentes en los que se infiere la rabia como la emoción principal en los conflictos. Desafortunadamente, en general los docentes no manifiestan las emociones que sienten durante los conflictos escolares, lo que puede sugerir que los mismos no identifican sus propias emociones, o, aunque las identifiquen no las aceptan y reconocen; en su mayoría mencionan solamente las emociones que perciben en los estudiantes durante los conflictos o máximo, las que sienten ellos al presenciar conflictos entre estudiantes o los contextos sociales en los que estos viven. Sólo un docente reconoce la rabia, la tristeza y la impotencia como emociones sentidas tanto por él como docente, como por los estudiantes en las situaciones de conflicto entre ellos, reafirmando en parte lo percibido por los estudiantes.

En este punto vale la pena reflexionar respecto al “lugar de las emociones” en las situaciones de conflicto escolar en la Institución Educativa investigada. Siguiendo a (Augé, 2000), el lugar es entendido como un espacio que tiene sentido y simbolismo, tiene identidad, es relacional e histórico e incluye las prácticas, lenguajes y discursos que lo dinamizan; según este autor, los espacios constituidos obedecen precisamente al hecho de tener alguna funcionalidad, en este caso la institución educativa podría entenderse como un espacio constituido donde hay una relación con unos individuos que son los que mantienen estos espacios: docentes, estudiantes, directivos docentes, como un lugar de interrelación social cotidiana que se produce y se reproduce permanentemente en el marco de las múltiples prácticas, concepciones, representaciones, discursos, lenguajes que allí convergen.

Ahora, cuando se hace referencia concretamente al “lugar de las emociones”, se intentó comprender el lugar que éstas ocupan en la escuela y, específicamente en las situaciones de

conflicto escolar que se estudiaron en la institución educativa objeto de estudio; en lo relativo al “lugar de las emociones” el espacio constituido que se mencionó en el anterior párrafo se entiende como el lugar donde se desarrollan unas competencias y unas habilidades emocionales para el relacionamiento humano y la gestión de conflictos, en ese sentido, se entiende dicho lugar, como el reconocimiento y valoración que los docentes y directivos docentes les dan a las emociones que emergen en los conflictos escolares, lo cual se concreta en las políticas y prácticas educativas asociadas a la gestión de conflictos escolares entre docentes y estudiantes. En lo relativo a las prácticas educativas predominantes de los docentes frente a las emociones que surgen en los conflictos escolares, se identifica un ejercicio permanente de invalidación emocional de los estudiantes, que no da espacio a su voz y su sentir y que se concreta en actitudes de indiferencia-rechazo y confrontación-juicio, que se llevan a cabo en el marco de una relación vertical de poder; así mismo, a las emociones de los docentes en general tampoco se les da un lugar pues ni siquiera son identificadas y reconocidas por ellos mismos<sup>9</sup>, lo que sería un primer paso para intentar comprender cómo éstas pueden movilizar y reforzar los conflictos con los estudiantes; sólo algunos de estos últimos parecen dar un lugar a las emociones de los docentes, reconociéndolas como válidas al empatizar con sus posibles situaciones personales y de estrés laboral. Por otra parte, en lo concerniente a las políticas institucionales, tanto lo manifestado mediante el discurso y el ejercicio docente como lo establecido en el manual de convivencia institucional, evidencian el nulo reconocimiento de las emociones y su importancia en el marco de las relaciones sociales y los conflictos escolares al interior de la institución educativa

En ese sentido, de acuerdo con los resultados arrojados por la presente investigación es posible afirmar que en la Institución Educativa en general no se da un lugar a las emociones sentidas por estudiantes y docentes durante las situaciones de conflicto escolar, desconociendo su importancia en la generación e intensificación de los mismos. Aunque los docentes en general logran identificar emociones que surgen en los estudiantes durante los conflictos, las menosprecian, ignoran, rechazan, juzgan, critican, confrontan, poniéndolas en una condición de “no lugar”, entendido este último como un espacio de transitoriedad en el que no se logra un reconocimiento, un sentido de identidad (Ibíd.). Este “no lugar” se evidencia en que el espacio constituido como tal (Institución Educativa) no está diseñado para el reconocimiento, valoración, y por tanto atención y/o validación de las emociones en el marco de los conflictos escolares; las

---

<sup>9</sup> Solo uno de los docentes entrevistado reconoció las emociones sentidas durante las situaciones de conflicto escolar.

emociones no tienen cabida dentro de la institución educativa, no tienen una espacialidad referenciada y éstas simplemente suceden dentro del individuo, en tanto éste no tiene espacio para manifestarlas y por tanto, en mayor o menor medida, debe reprimirlas. El no lugar se configura como una situación que no se puede definir como un lugar de identidad, cómo un lugar relacional o con una identidad histórica, pues en este caso las emociones no hacen parte del componente institucional, no están referenciadas ni siquiera dentro del manual de convivencia, por lo tanto, no hacen parte de la identidad contractual de la institución educativa.

A partir del ejercicio de observación se puede considerar incluso que, cuando las emociones surgen o emergen se consideran fuera de lugar, que éstas deben ser tratadas en otro lugar, en la casa o como una patología médica, en suma, que las debe resolver el estudiante por sí solo al considerarse que hacen parte de su situación personal y que no están constituida ni la institución ni los docentes para tratamiento de este tipo de asuntos, lo que reafirma el no lugar de las emociones tanto en de los conflictos escolares como en la institución educativa en general.

El hecho de que en la Institución educativa investigada no sé de lugar a las emociones surgidas en el marco de los conflictos escolares, no significa que dichas emociones no existan, éstas surgen tanto en estudiantes como en docentes, siendo o reprimidas o expresadas de forma automática y descontrolada. Concretamente la emoción de rabia (ira-enojo) sentida por los docentes durante los conflictos escolares si no es gestionada adecuadamente, puede llevarlos a aprovechar su posición de mayor jerarquía en la estructura de poder institucional y en términos generacionales (adulto/adolescente), para imponerse –como ya se ha visto- mediante distintas actitudes y comportamientos que ya han sido mencionados en anteriores párrafos (formas de comunicación poco claras, subidas de tono, humillantes, enjuiciadoras e hirientes, incluso violentas; decisiones académicas arbitrarias; exigencia inflexible de disciplina frente a comportamientos de los estudiantes; establecimiento tajante de perspectivas propias) y que, en suma, dan cuenta de una actitud general de autoritarismo ejercida cotidianamente en el espacio escolar por parte de algunos de los docentes (que según los testimonios de algunos estudiantes, corresponde a la mayoría). Esto se reafirma con los hallazgos de las entrevistas grupales a partir de las indagaciones sobre el manejo que los docentes dan a sus propias emociones durante los conflictos, en los que los testimonios los estudiantes dan cuenta de actitudes impositivas de los docentes, asociadas a emociones de rabia e impotencia que perciben en ellos, volviendo a evidenciar la presencia de una relación de poder asimétrica establecida por diversos docentes en la institución educativa.

Aunque las relaciones de poder que evidencian los testimonios de los estudiantes hacen alusión básicamente a la relación con los docentes y los conflictos que surgen entre estos dos actores, no se puede desconocer que éstas responden a concepciones dominantes que han sido producidas y reproducidas socialmente sobre el “deber ser” de la escuela, el “disciplinamiento” y “acondicionamiento” de niños, adolescentes y jóvenes en el marco de un sistema de valores y comportamientos y el rol que en este contexto se supone que deben asumir los docentes; así, siguiendo a Paulín y Tomasini (2006; citados por (Paulín, 2013) puede inferirse que dichas relaciones de poder obedecen a una representación dominante establecida en la modernidad y sostenida por pensadores como Durkheim o Dewey, relativa “...al lugar de la escuela en la transmisión de la cultura y la socialización de las nuevas generaciones” Paulín y Tomasini (2006; citados por Paulín 2013, p.28), la cual legitima cierto tipo de relaciones de poder intergeneracionales:

“A partir de esta idea se ha construido una imagen cristalizada de los lugares desiguales que definen las posiciones de enseñanza y de aprendizaje: los transmisores y los receptores de un legado cultural. En términos de la socialización escolar se la ha pensado más bien como un proceso unilateral de inducción social y el énfasis recae en los valores y las normas que las nuevas generaciones deben incorporar para integrarse en el sistema social.” (Paulín y Tomasini, 2006, p.27; citado por Paulín, 2013, p.29).

Lo anterior también se ve reflejado en los análisis de Rodrigo Parra-Sandoval y Francisco Cajiao (1995; citados por (Forero-Londoño, 2011)), quienes plantean la conversión de la escuela en una institución excluyente de las preocupaciones e intereses de la juventud, motivada en la aspiración por conseguir una homogeneidad en el sistema disciplinario, y unos estándares académicos que se regulen con base en los sistemas convencionales de evaluación y los programas curriculares. De acuerdo con estos autores, en Colombia, a pesar de los cambios que se introdujeron con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), persiste un sistema escolar vertical en el que los adultos buscan imponer modelos de comportamiento, conocimiento, patrones morales, entre otros, desconociendo la diversidad de los estudiantes, sus posturas y expectativas personales (Parra-Sandoval & Cajiao, 1995; citado por (Forero-Londoño, 2011)); incluyendo además, desde la perspectiva de la presente investigación, el desconocimiento de sus necesidades y emociones, principalmente en el contexto del surgimiento y desarrollo de los conflictos entre docentes y estudiantes. En este sentido, el sistema escolar vigente no da cabida

al establecimiento de un "...diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en los nuevos espacios de socialización" (Forero-Londoño, 2011) p.406.

Algunos docentes en sus testimonios evidencian la importancia que tiene para ellos la exigencia de la disciplina y en ese sentido, el ejercicio de su figura de autoridad; en este punto el asunto problemático reside en la forma en que se ha entendido y en gran medida se sigue entendiendo la disciplina, desde una perspectiva de control. Al respecto Parra-Sandoval & Cajiao (1995; citado por (Forero-Londoño, 2011)) exponen que las normas se aplican fríamente, sin dar explicaciones, sin analizar los hechos, sin propiciar la reflexión de los estudiantes para la búsqueda de soluciones a los conflictos.

Así mismo, en un análisis de mayor profundidad (Paulín, 2013) expone que, si bien es clave el papel que juega la escuela en promover la ciudadanía en tanto aporta procesos de transmisiones sistemáticas respecto a ciertos contenidos y así mismo, prácticas institucionales en las que entran a colación habilidades, conceptos, decisiones y procedimientos en torno a la participación democrática en las escuelas, las formas institucionales establecidas hegemonícamente implican considerables obstáculos para que se lleve a cabo la participación de los niñas, niños y adolescentes, siendo "...la concepción de disciplina negativa y de autoridad pedagógica como fin en sí misma..." Paulín (2013, p. 91) uno de estos obstáculos, puesto que se traduce en relaciones de poder intergeneracionales que se expresan en la educación. La disciplina negativa hace alusión a su función reactiva respecto a las trasgresiones de la normatividad de la escuela, lo que Furlán (2004; citado por Paulín, 2013) denomina "carácter remedial"; bajo esta concepción la norma se promociona en sentido negativo, a través de las consecuencias que conlleva su incumplimiento, normalmente sancionatorias, sin posibilitar espacios de participación mediante los cuales pueda esclarecerse el fundamento de dichas normas. De la concepción de disciplina negativa que se acaba de mencionar, se desprende "...un modelo de autoridad escolar como fin en sí mismo que no requiere justificación alguna más allá de las relaciones de poder instituidas." Paulín (2013, p. 92), constituyéndose entonces en un autoritarismo que no permite las diferencias y en caso de que estas emerjan, hace una asimilación y adaptación de las mismas en torno a los intereses de quien detenta el poder en la escuela, dado que el objetivo central se centra en el control social de los cuerpos y las ideas y no en la construcción progresiva de autonomía en niños y jóvenes.

Así, aunque probablemente muchos de los docentes que ejercen actitudes autoritarias que invalidan las emociones, necesidades y opiniones de los estudiantes, no son conscientes de

las concepciones hegemónicas a las que responden, queda claro que dichas actitudes tienen significativas implicaciones negativas en términos de una sana convivencia escolar y, concretamente, en cuanto a la prevención, tratamiento y resolución de conflictos en la escuela. A partir de testimonios de varios de los estudiantes, se infiere que las relaciones de poder asimétricas que operan bajo distintas actitudes autoritarias de algunos docentes hacia los estudiantes, generan heridas emocionales que permanecen abiertas en el tiempo y están cargadas de un gran sentimiento de injusticia y resentimiento, lo que genera un clima de tensión constante en el aula, marcado por una predisposición negativa hacia los espacios en los que se da la interacción estudiante-docente; tal y como plantea (Ekman, 2003), “Cuando una persona ha tenido un comportamiento que juzgamos injusto, quizá ...guardaremos nuestro resentimiento durante mucho tiempo..., cada vez que pensamos en esa persona o la vemos, la rabia surge de nuevo.” Ekman (2003, p. 142-143). Este clima de tensión también se gesta o agudiza cuando se han presentado conflictos previos no resueltos entre estudiantes o docentes-estudiantes, que dejan una tensión latente que persiste en el tiempo y se renueva en la medida en que se dan las interacciones en las aulas y en general en el espacio institucional.

Respecto a este último punto es preciso destacar que diversos estudiantes dan cuenta de una dificultad general para la resolución de los conflictos, tanto los que se presentan entre estudiantes como los que surgen entre estudiantes y docentes. Testimonios de estudiantes permiten inferir que en el primer caso (conflictos entre estudiantes) es común que se dé un tratamiento “evitativo” de parte de algunos docentes tras la búsqueda de mediación por parte de alguno de los estudiantes, asumiendo la conducta de ignorar el conflicto esperando que con el tiempo, cuando los ánimos y las emociones bajen, el conflicto terminará, estrategia de resolución de conflictos que ha sido denominada por Rubin et al. (1994; citado por (Alzate, 1998)) como “inactividad”; tras este tratamiento, en algunos casos los estudiantes acuden al diálogo con el compañero implicado en el conflicto para buscar su resolución, en otros casos, los testimonios de los estudiantes evidencian que con la “inactividad” ejercida por algunos docentes estos conflictos: 1) no escalan pero dejan sentimientos de injusticia que se convierten en resentimientos y generan tensiones en los espacios de interacción con la otra parte (como se mencionó previamente) o 2) escalan en el tiempo ocasionando una mayor conflictividad que en algunos casos incluso implica la ampliación de los actores involucrados, incorporándose a la dinámica conflictiva más estudiantes o madres/padres de familia, lo que termina dificultando aún más la resolución efectiva de los conflictos en cuestión.

El autoritarismo en la escuela se entiende como la implantación de una relación de poder asimétrica en la que los docentes en su condición de adultos, pretenden imponer unas maneras concretas de opinión, comportamiento, principios morales, necesidades, entre otros, sin considerar la pluralidad de opiniones, concepciones, intereses, etc., en suma la alteridad de los estudiantes en su condición de adolescentes (Rodrigo Parra-Sandoval y Francisco Cajiao (1995; citados por (Forero-Londoño, 2011)), esperando de ellos sólo sumisión y obediencia y, recurriendo para ello a mecanismos intimidatorios de consecuencias sancionatorias (Sánchez, 2015). En ese sentido, en cuanto a los conflictos entre docentes y estudiantes, toda la amalgama de emociones y actitudes de los docentes que se mencionó en anteriores párrafos, desemboca en formas de tratamiento de los conflictos que en muchos casos también denotan autoritarismo, cerrando las posibilidades de diálogo que los estudiantes, de acuerdo con sus testimonios, aspiran y esperan para la resolución de conflictos, al considerarlo la vía más expedita para lograrlo, mediante una posible negociación entre las partes. Es así como distintos testimonios de los estudiantes exponen directamente que diversos docentes ejercen un trato autoritario en el que esgrimen mecanismos arbitrarios orientados a controlar a los estudiantes, anulando las posibilidades de escucha y diálogo que pudiesen permitir una comprensión de las necesidades de cada parte y, a partir de ello, la búsqueda conjunta de soluciones que traten de satisfacerlos a ambos o, en los casos en que las necesidades de los estudiantes superen las posibilidades de oferta del docente y/o la institución, al menos puedan ser validadas dichas necesidades y las emociones emergentes, de manera que los estudiantes se sientan vistos, tenidos en cuenta, que son parte importante de la institución educativa en la medida en que tienen voz y esta última mínimamente es escuchada y en lo posible considerada.

Si se parte de la consideración de que lo que se pretende al indagar sobre los conflictos en las instituciones educativas es comprender cómo operan para buscar formas eficaces de resolución, es evidente que una relación vertical establecida por el docente sobre el estudiante no aporta en ese sentido, pues moviliza una alta carga de emociones y sentimientos negativos, que, como se mencionó en párrafos previos, pueden manifestarse mediante actitudes desafiantes por parte de los estudiantes escalando aún más el conflicto, o mediante represión emocional que puede afectar su rendimiento académico y su bienestar emocional.

Concretamente en lo relativo a las estrategias de resolución de conflictos empleadas por los docentes en los conflictos con los estudiantes, se infiere de testimonios de estudiantes e incluso de directivos docentes, que en algunos casos se presenta lo que Rubin et al. (1994; citado

por (Alzate, 1998) denomina “dominación”, en otros casos se aplica el “conducto regular” establecido en el “manual de convivencia” y en otros casos se presenta “inactividad” (Ibíd.).

La “dominación” se ejerce mediante el uso de violencia psicológica que implica formas de comunicación hirientes, imposición de opiniones y decisiones, amenazas y castigos (estos últimos especialmente asociados a una mayor exigencia académica respecto a los demás, lo que en palabras vulgares de los estudiantes se entiende como “se la monta”), lo cual se facilita por la ocupación de una posición de mayor jerarquía en la estructura de poder establecida en la institución. Por otra parte, si bien la aplicación del “conducto regular” de acuerdo al manual de convivencia se esgrime como una medida calificada como justa por parte del docente, es importante considerar que este instrumento fue elaborado sin la participación abierta de los estudiantes y, por tanto, no tiene en cuenta sus opiniones, necesidades e intereses, a lo que se suma que, previo a la aplicación del mismo, no se establecen en primera medida vías de diálogo y escucha atenta entre las partes, que permita una comprensión de las posturas, necesidades y emociones de ambas partes del conflicto y se busquen negociaciones en un intento de satisfacer en mayor o menor medida a ambos o al menos validar lo planteado por ambas partes; en ese sentido y dependiendo del contexto en el que se enmarquen los conflictos, en muchos casos la aplicación de dicho manual puede constituirse en otra forma del docente de ejercer “dominación”, pues se termina imponiendo su perspectiva. La “inactividad” es ejercida por algunos docentes que pretendiendo evitar entrar en confrontación directa con los estudiantes, evaden la tramitación de los conflictos bajo el supuesto de que se disiparán con el tiempo, lo que resulta problemático en tanto no se hace una efectiva gestión tendiente a la resolución de la situación conflictiva, dejando conflictos latentes que generan malestar permanente y que en cualquier momento pueden estallar, ocasionando una mayor conflictividad, tal y como se había planteado en párrafos anteriores.

Es importante destacar que, de acuerdo con algunos de los testimonios de los estudiantes, ciertos docentes de la institución educativa revisten una mayor capacidad de gestión emocional que se concreta en actitudes de calma y apertura a la escucha y el diálogo, reflejando sentimientos de interés y empatía por lo que le ocurre a los estudiantes, sus emociones, opiniones, necesidades. Esto evidencia que, si bien hay un predominio de relaciones autoritarias de parte de los docentes a los estudiantes, éstas no pueden generalizarse a la totalidad de docentes, pues algunos, aunque sean minoría, ejercen formas de vinculación basadas en el respeto por la diferencia y la apertura a la discusión y búsqueda de consensos.

En función de lo anterior, se hace necesario reflexionar en torno a otras formas de construir escuela que ponen en el centro la participación y la afectividad como formas de interacción social en la escuela y de gestión de conflictos escolares y en las que, en mayor o menor medida, algunos docentes vienen haciendo pequeños aportes.

Para abordar la participación, es preciso retomar la comprensión de conflicto escolar que se acoge en esta investigación, la cual no sólo incluye los desacuerdos que surgen entre personas o grupos y que están enmarcados en relaciones de poder de diferentes escalas, sino que también lo entiende como oportunidad para la transformación social y cultural; así, si bien se reconoce el papel que la escuela puede jugar como “reproductora” de un sistema dominante de valores, creencias, normas y comportamientos socialmente aceptados y promovidos<sup>10</sup>, también se considera su potencial en cuanto a la generación de cambios sociales tanto al interior como por fuera de la esfera escolar, poniendo de relieve la necesidad de reflexionar la postura de la institución educativa frente a los conflictos escolares y su efectiva resolución y repensar las formas de relacionamiento entre docentes – directivos docentes y estudiantes, transitando desde los discursos y acciones inscritos en relaciones de poder arbitrarias que promueven el autoritarismo y la autocracia, hacia discursos y acciones incluyentes que consideren las emociones, opiniones, necesidades, intereses, entre otros, de los estudiantes y les permitan su expresión y participación real en la construcción de la escuela, mediante la búsqueda de acuerdos a través del diálogo y los procesos de mediación. Siguiendo a Paulín (2006; citado por Paulín, 2013):

“El plus que aportan las acciones y propuestas de promoción de la convivencia mediante la participación de los alumnos considera que la internalización progresiva de las normas y la participación colectiva en su construcción favorecen la apropiación genuina y la autonomía del pensamiento. A su vez, potencia los lazos de solidaridad y respeto mutuo ya que imperan no solo las relaciones de poder vía la fuerza o la amenaza sino también la capacidad de generar mejores argumentos y mayor escucha en los conflictos de la convivencia entre pares y con los adultos.” Paulín (2006; citado por Paulín, 2013, p.94).

Esto significa que, en la medida en que los estudiantes se sientan vistos, escuchados, en suma, parte importante y aportante de la institución educativa, al poder expresar su “voz” y que la misma sea tenida en cuenta para la toma de decisiones y construcción de consensos sobre las

---

<sup>10</sup> En concordancia con la teoría de la reproducción de Bordieu y Passeron sobre el “...papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica.” (Ávila, 2005).

distintas dinámicas de la escuela, podrán hacer parte de la reconfiguración de las relaciones de poder institucionales e interiorizar y materializar de manera más efectiva las normas establecidas en la institución, de cuya construcción también fueron partícipes.

En este punto es necesario destacar la relevancia que los estudiantes en sus testimonios otorgan a la mediación como forma de resolución de conflictos, pues si bien consideran el diálogo abierto y horizontal como la forma de resolución más expedita, plantean la necesidad de mediación de una figura adulta, que por una parte acompañe la resolución de conflictos entre pares que no fue posible solucionar mediante diálogos previos, y por otra parte, acompañe equitativamente la resolución de conflictos generados entre docentes y estudiantes, en aras de equilibrar la relación de poder existente entre estos dos tipos de actores institucionales.

Por otra parte, para abordar la afectividad es importante traer nuevamente a colación que el manejo de los conflictos escolares por parte de los docentes deja huellas que afectan o implican el sentir y el afecto de los estudiantes por la humanidad, dado que, en palabras de (Kaplan, 2022), sirven para “alivianar el sufrimiento”, para profundizar el dolor o, a la par, para generar autoestima. En la escuela además de los múltiples saberes que se pueden dar se aprende la convivencia, dado que las interacciones con los otros (compañeros, docentes,) resultan a su vez en experiencias sensibles, lo que (Kaplan, 2022), denomina “espacios privilegiados” para la promoción de recursos socioafectivos. Es por ello que se hace trascendental el manejo que los docentes y la institución en general dan al tratamiento de los conflictos escolares, dado que, si solo se acude a medidas disciplinarias o al cumplimiento del manual de convivencia para ejercer un debido proceso, sin considerar la emocionalidad implicada y sin dar cabida al diálogo respetuoso y la escucha atenta y libre de juicios, se pierde la posibilidad de generar un amarre social, es decir, la escuela como un lugar donde el entramado afectivo es posible. Para (Kaplan, 2022) “Las amarras afectivas juegan un papel central en la constitución de subjetividad escolar.” (Kaplan, 2022, p.17), entendiendo esta como los rasgos emotivos que se adquieren durante la vida escolar y que marcan la vida de los sujetos; es por ello que las emociones deben ocupar un lugar central en la vida escolar y, concretamente, en el manejo y la resolución de los conflictos.

En el marco de la afectividad, la empatía emerge como una actitud profundamente necesaria en todos los actores, en aras de entender al otro y desde allí, buscar alternativas que consideren las dos partes de los conflictos escolares (entre estudiantes o entre docentes y estudiantes). La empatía puede entenderse como: “...una respuesta afectiva que permite la comprensión del estado o condición emocional del otro...” Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon,

Maszk, Smith, O'Boyle y Suh (1994; citados por (Gustems & Calderón, 2014) p.132), siendo un concepto multidimensional con aspectos tanto cognitivos como afectivos (Hoffman, 2000; citado por (Gustems & Calderón, 2014)). Los aspectos cognitivos se refieren a la capacidad imaginativa o intelectual de situarse en la posición de la otra persona, incluyendo un reconocimiento y comprensión de sus estados emocionales e intenciones, mientras que los aspectos afectivos corresponden a la capacidad de compartir las emociones ("positivas" o "negativas") de otra persona (Gustems & Calderón, 2014). De forma más simple, la empatía puede ser comprendida como la habilidad para entender y compartir las emociones de otras y otros, diferenciando entre los demás y nosotros mismos (UNAM, 2022).

Considerando la comprensión de validación emocional planteada párrafos atrás, como el proceso de reconocer, aceptar y comprender las emociones de otra persona, es preciso resaltar que la empatía es una actitud implícita en la validación emocional, siendo ambas fundamentales en facilitar la resolución del conflicto y mejorar las relaciones interpersonales.

La empatía y por extensión la validación emocional, se constituyen así en habilidades fundamentales en la convivencia y en las interacciones afectivas o emocionales que se dan en la escuela, siendo de suma relevancia su incorporación en el marco de los conflictos escolares. Para ello se hace necesario que, por una parte, los docentes estén dispuestos a entender las implicaciones asociadas a la etapa de la adolescencia (que es la etapa de vida que están viviendo sus estudiantes), incluyendo sus necesidades emocionales y físicas, lo que puede facilitar la comprensión de los mismos y, por tanto, un trato respetuoso que valide y empatee con sus emociones y se adapte a los estudiantes, permitiendo conectar con ellos y establecer puentes de diálogo y cooperación entre ambas partes.

Está claro que los docentes también tienen emociones en respuesta a los comportamientos de los estudiantes (que en algunos casos pueden ser irrespetuosos), las cuales también son válidas; no obstante, es preciso mencionar que, dado que los docentes están en la etapa de vida adulta, esto implica una mayor responsabilidad en términos de la gestión emocional a la hora de relacionarse con los estudiantes. Por tanto, si bien sus opiniones y emociones son válidas, no lo son las actitudes que implican posturas autoritarias, por qué van en detrimento del respeto por los estudiantes. No se trata de enjuiciar a los docentes sino de plantear una reflexión en torno a la base del principio de respeto que debe primar en la relación entre los docentes y los estudiantes, siendo los primeros quienes deben dar ejemplo al respecto y, si bien están en su derecho de solicitar respeto a los estudiantes, es importante que no se caiga en relacionamientos

verticales de imposición que terminan constituyéndose en actitudes y prácticas irrespetuosas, generando círculos viciosos de nuevos ciclos de conflictos escolares.

Por tanto, por muy retador que sea la educación de adolescentes, se hace necesario establecer un diálogo horizontal en el que haya una escucha activa de las partes y, desde los docentes como adultos, se empatice con los estudiantes, se permita su libre expresión -en el marco del respeto- y se validen sus emociones, necesidades, opiniones e intereses, intentando, en la medida de lo posible llegar a acuerdos. Aunado al diálogo validador y empático acá propuesto, se destaca la necesidad de acoger la mediación como estrategia de resolución de conflictos, principalmente los presentados entre estudiantes y docentes, en tanto la participación de un tercero (otro docente p.e.) en el diálogo entre las partes del conflicto, puede ayudar a equilibrar la relación de poder docente/estudiante, facilitando una mayor horizontalidad en la comunicación.

En conclusión, bajo esta promoción de la convivencia escolar y manejo de conflictos mediante la participación de los estudiantes y la afectividad en las interacciones, el diálogo y la mediación basados en el respeto y la equidad, se posicionan como dos estrategias claves que pueden incidir no sólo en la resolución sino también en la prevención de conflictos en la escuela.

## **8. Conclusiones**

### **Sobre los conflictos**

Los resultados sugieren que, aunque inicialmente los estudiantes tendían a minimizar la presencia de conflictos (en los cuestionarios y encuestas aplicados), una exploración más profunda mediante entrevistas grupales reveló una variedad de tipologías de conflictos que se desarrollan en el entorno escolar, entendiéndolos como desacuerdos que se presentan cotidianamente en las relaciones entre estudiantes y estudiantes-docentes, lo que subraya la importancia de no limitarse a percepciones superficiales, sino de fomentar una comprensión más amplia y matizada de los conflictos y sus causas para abordarlos efectivamente.

Los tipos de conflicto que se identificaron en la Institución Educativa tanto por parte de estudiantes como de docentes y directivos docentes incluyen acoso, maltrato físico, maltrato verbal y conflictos entre estudiantes y docentes; los tres primeros en general se plantean como situaciones eventuales, no representando la dinámica cotidiana de la institución, mostrando una frecuencia importante básicamente en los resultados de la encuesta, con algunas alusiones en las entrevistas a docentes y directivos docentes y, en menor proporción, en algunos pocos testimonios de las entrevistas grupales. Por su parte, el conflicto entre estudiantes y docentes es el que mayor frecuencia presenta de acuerdo a los testimonios de los estudiantes en las entrevistas grupales, siendo también reconocido por docentes y directivos docentes, identificándose como el conflicto de mayor importancia en la institución educativa.

Las principales causas mencionadas por los estudiantes en relación a los conflictos con docentes corresponden a asuntos académicos, problemas de comunicación, favoritismo, diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes, conflictos personales, intransigencia normativa, autoritarismo y humillación. Los asuntos académicos corresponden a discrepancias en la forma de evaluar y calificar y en la exigencia de los docentes, considerando los estudiantes que su voz (opiniones, sugerencias) y sus contextos familiares y sociales, no son tenidos en cuenta por los docentes, quienes en algunos casos terminan asumiendo posturas intransigentes. Los problemas de comunicación tienen que ver con malos entendidos o confusión asociados a información poco clara y precisa de parte de los docentes, falta de apertura para escuchar opiniones, necesidades e intereses de los estudiantes y tratos ofensivos e hirientes, incluyendo a veces aumento del tono de voz de parte de los docentes. El favoritismo corresponde a distinciones y preferencias en las que algunos docentes favorecen a algunos estudiantes por

encima de otros compañeros. La diferencia de perspectivas entre docentes y estudiantes radica principalmente en el desencuentro entre la opinión y postura del docente y la pluralidad de opiniones y posturas de los estudiantes, caracterizándose por el intento de imposición de los primeros sobre los segundos. Los problemas personales se refieren a la carga emocional asociada a las vivencias y situaciones familiares y sociales que están atravesando tanto estudiantes como docentes, y que implican estados de ánimo que inciden en la propensión a la ocurrencia o agudización de conflictos. La intransigencia normativa tiene que ver con la inflexibilidad de algunos docentes en la aplicación del cumplimiento de la norma con los estudiantes. El autoritarismo se asocia a la falta de respeto que algunos estudiantes sienten de parte de los docentes, lo que tiene que ver con la imposibilidad de expresión emocional y en general de opiniones diferentes, entre otros, dado que, si lo hacen o intentan hacerlo, como respuesta los docentes amenazan, aumentan el tono de voz o incluso sancionan. Y finalmente la humillación implica ridiculización pública y/o comunicaciones hirientes que, además de emociones de rabia, frustración e impotencia, pueden generar vergüenza.

Las relaciones verticales de poder que subyacen gran parte de las causas de los conflictos entre estudiantes y docentes y muy especialmente la relativa a problemas de comunicación, hieren emocionalmente a los estudiantes y dejan en ellos sentimientos de injusticia que prolongados en el tiempo se convierten en resentimiento, decantando en un clima de tensión permanente en el aula, caracterizado por una predisposición negativa hacia los espacios de interacción entre estudiantes y docentes, presentándose un ambiente de incomodidad y ansiedad en el que puede aparecer ansiedad, estrés, desconfianza, inseguridad, miedo, entre otras emociones latentes en los espacios de interacción, llevando a que en algunos casos la comunicación entre las partes se establezca de manera limitada y cautelosa, con menor participación en clase, disminución del rendimiento académico e incremento de las tasas de ausentismo.

El clima de tensión puede durar años y en algunos casos puede escalar a situaciones de mayor conflictividad caracterizada por un incremento en la frecuencia y/o en la severidad de los conflictos, con tendencia a hacerlos más visibles, mediante mayores confrontaciones y agresiones, tanto verbales como físicas. La mayor conflictividad surge cuando no se trata de abordar el conflicto para resolverlo, sino que: se amplía mediante la vinculación de más integrantes (otros estudiantes o docentes) y/o a terceros externos (padres de familia),

agrandando el conflicto inicial o generando nuevos conflictos; o se ignora o subestima el conflicto en cuestión, que posteriormente se termina escalando.

### **Sobre las emociones en situaciones de conflicto**

Aunque en los cuestionarios inicialmente aplicados a los estudiantes no se encontró un surgimiento de emociones relevante durante las situaciones de conflicto escolar, los resultados de las entrevistas grupales y, en menor medida las entrevistas, evidencian una amplia e intensa emocionalidad en estas situaciones, tanto en los estudiantes como en los docentes, ya sea que se presenten en conflictos entre estudiantes o entre docentes y estudiantes, lo que permite afirmar la existencia de una alta emocionalidad en estas situaciones, que debe ser considerada para una resolución adecuada de los conflictos en la escuela.

Así, en las situaciones de conflictos escolares emergen diversas emociones sentidas tanto por los docentes como por los estudiantes, ya sea que estos últimos protagonicen los conflictos o que sean testigos de los mismos. De acuerdo con los hallazgos, principalmente de la encuesta, las entrevistas grupales y las entrevistas, tanto en los conflictos en general como en los conflictos entre docentes y estudiantes, las principales emociones sentidas y manifestadas por los estudiantes corresponden a frustración-impotencia, rabia-enojo e incomodidad; adicionalmente, en los conflictos generales aparecen emociones de satisfacción y felicidad, y en los conflictos entre docentes y estudiantes aparecen emociones de miedo, culpa, inseguridad y tristeza, aunque esta última se nombra de forma vinculada con la rabia, de manera subsecuente, siendo muy difícil separarla. La percepción de los docentes y directivos docentes acerca de las emociones sentidas por los estudiantes durante los conflictos, en general coincide con lo expresado por los estudiantes, siendo la rabia, la frustración y el miedo las emociones más prevalentes, identificándose en menor medida ansiedad. Esto reafirma las principales emociones vividas por los estudiantes en las situaciones de conflicto escolar, tanto entre compañeros como con docentes.

La frustración y la impotencia expresadas por los estudiantes están estrechamente relacionadas, dado que ambas se asocian a la sensación de imposibilidad para enfrentar o resolver una situación conflictiva. Tanto en los conflictos generales como en los conflictos docente-estudiante, la frustración e impotencia están relacionadas con sentimientos de injusticia; en los conflictos generales este sentimiento es inherente a la falta de recursos y herramientas para intervenir y aportar en la resolución de conflictos, en algunos casos congelados por el miedo que les produce quedar afectados por involucrarse en el conflicto; en los conflictos docente-

estudiante, estas emociones al igual que la rabia-ira, están fuertemente asociadas a la percepción y sensación de una relación asimétrica de poder relativa a la figura de autoridad representada en el docente, ante la que los estudiantes se sienten en desventaja para manifestarse y desenvolverse durante el conflicto, por las consecuencias negativas que esto puede acarrearles.

En este sentido, la rabia-ira y la frustración-impotencia están atravesadas por un gran sentimiento de injusticia, entendiendo este último como una percepción de inequidad, de manera que surge cuando se aprecia que en una situación experimentada u observada no hay equidad, presentándose una tendencia a la imposición. Este sentimiento se manifiesta principalmente en relación a los conflictos entre estudiantes y docentes, como respuesta a la percepción de un abuso de un abuso de autoridad de estos últimos.

Emociones como la incomodidad están asociadas con la necesidad de interacción en el aula con la persona con quien se ha tenido conflictos; la emoción de satisfacción y felicidad se relaciona a distintas causas que incluyen: la sensación de justicia porque un docente reprenda a un estudiante con el que previamente se ha tenido un conflicto, la felicidad de ser testigo de la resolución del conflicto que se observa; y la euforia que sienten por poder presenciar el inicio y desarrollo un conflicto físico o verbal entre dos compañeros. El miedo, como emoción emergente en los estudiantes en los conflictos con los docentes, en algunos casos está asociado a la rabia o frustración que sienten frente a determinadas conductas y actitudes de los docentes, sintiendo deseos de expresarse al respecto que se anulan por el miedo a las consecuencias que esto pueda traerles; en otros casos, el miedo es la emoción que surge directamente frente a actitudes impositivas del docente.

Se identifica que frente a las emociones de rabia-ira, frustración, impotencia, miedo e incomodidad sentidas en los conflictos entre docentes y estudiantes, la mayoría de estos últimos terminan asumiendo una actitud de sumisión, por el temor a las consecuencias académicas o de convivencia que puedan generarse si expresan abiertamente a los docentes sus desacuerdos.

En cuanto a las emociones que los estudiantes perciben en los docentes resalta la rabia, asociándola a la dificultad de aceptar que pueden estar equivocados y así darles la razón a los estudiantes, bajo el supuesto de que podrían perder su autoridad y dar pie a que los estudiantes sientan que tienen el dominio. Así, los estudiantes reconocen la rabia-ira-enojo como una emoción en la que coinciden con los docentes, cuyas causas están asociadas con la relación jerárquica de poder establecida por los docentes. Los directivos docentes coinciden con los

estudiantes en su percepción de la rabia como la emoción que predomina en los docentes durante los conflictos escolares.

Cuando se aborda a los directivos docentes sobre las emociones sentidas durante las situaciones de conflicto en la escuela, no se encuentra que los mismos sean conscientes e identifiquen con claridad sus propias emociones, manifestando como máximo sentimientos de preocupación frente a las implicaciones de dichas situaciones o neutralidad en la forma de afrontarlas (en torno a esto se puede hacer análisis). Lo mismo ocurre con los docentes, quienes en su mayoría mencionan solamente las emociones que perciben en los estudiantes durante los conflictos o máxime, las que sienten ellos al presenciar conflictos entre estudiantes o los contextos sociales en los que estos viven, sin mostrar consciencia sobre las emociones que en ellos emergen cuando protagonizan conflictos con estudiantes. Sólo un docente reconoce la rabia, la tristeza y la impotencia como emociones sentidas tanto por él como docente como por los estudiantes en las situaciones de conflicto entre ellos.

#### **Sobre el lugar que los docentes dan a las emociones de los estudiantes en las situaciones de conflicto**

Las diversas emociones sentidas y/o percibidas por estudiantes, docentes y directivos docentes durante las situaciones de conflicto en la escuela, evidencian la importancia de este campo en el análisis de conflicto y en la convivencia en general, constituyéndose en un asunto clave que debe considerarse en términos de la prevención, negociación y resolución de conflictos; sin embargo, de acuerdo con los testimonios de los estudiantes las emociones que sienten antes y durante las situaciones de conflicto no son consideradas por los docentes, quienes, aunque en algunos casos las identifican, no las validan y por el contrario asumen actitudes de rechazo-indiferencia y confrontación de las mismas, generando heridas emocionales que en algunos casos perduran en el tiempo y se convierten en resentimiento.

Se identificó que el rechazo y la indiferencia están estrechamente asociados en tanto esta última corresponde a una de las formas de manifestación del primero y, en el caso concreto de la investigación, es la más recurrente en los docentes. La actitud de confrontación-juicio de las emociones incluye distintos comportamientos: juicios y menosprecio de las emociones manifestadas por los estudiantes, cuestionamiento y confrontación de las mismas y amenazas que inducen a la represión emocional. Estas actitudes refuerzan en los estudiantes la sensación de no ser tenidos en cuenta (sensación que también está inmersa en las causas de los conflictos)

y por tanto de no ser importantes, pudiendo afectar la confianza en sí mismos y a su vez, su autoestima.

Una comparación entre las actitudes de invalidación emocional y las causas de los conflictos entre docentes y estudiantes, revela que ambas están muy relacionadas, de manera que las actitudes docentes son fuentes generadoras o intensificadoras de conflictos escolares entre estudiantes y docentes. Correlacionando esto con la rabia como principal emoción que se percibe en los docentes y estudiantes durante los conflictos, es posible afirmar que la misma moviliza la generación y agudización de los mismos, y que, si en el caso de los docentes esta no es regulada y gestionada adecuadamente, desemboca en relaciones de poder asimétricas que se traducen en autoritarismo e imposición. Esto se ve reflejado en el manejo emocional que los estudiantes perciben en algunos docentes, quienes presentan reacciones automáticas explosivas que silencian a los estudiantes e intensifican su malestar emocional; tanto las emociones de los docentes como este tipo de manejo que algunos dan a las mismas, se ven incididas por sentimientos de estrés y frustración asociadas a situaciones personales que los afectan.

En cuanto al acompañamiento y apoyo emocional recibido por los estudiantes en las situaciones de conflicto, se identifican actitudes diferenciadas dependiendo de los docentes. Así, algunos docentes manifiestan empatía por la situación de los estudiantes y sus emociones, indagando y comprendiendo su contexto, escuchándolos y acompañándolos; por el contrario, otros docentes no dan apertura a escuchar y comprender las situaciones, necesidades, emociones y opiniones de los estudiantes, cerrándose en sus posturas y dificultando la resolución de conflictos. Y adicionalmente, aunque algunos docentes identifican y tienen consciencia de las emociones propias y del otro, no toman ninguna acción para gestionarlas de manera adecuada.

Por su parte, el apoyo emocional recibido por los estudiantes de parte de sus pares es ampliamente mencionado, destacándose una sensación de apoyo permanente y comprensión, asociado a la coincidencia generacional y en algunos casos contextual.

De acuerdo con todo lo planteado hasta acá, es posible afirmar que en la Institución Educativa estudiada en general no se da un lugar a las emociones sentidas por estudiantes y docentes durante las situaciones de conflicto escolar, desconociendo su importancia en la generación e intensificación de los mismos, mediante actitudes marcadas por una relación de poder vertical entre docente y estudiantes, que implica una invalidación emocional permanente que no da espacio a la voz y sentir de los estudiantes. Las emociones de los docentes en general tampoco tienen un lugar porque ni siquiera son identificadas y reconocidas por ellos mismos, lo

que sería un primer paso para intentar comprender cómo éstas pueden movilizar y reforzar los conflictos con los estudiantes; sólo algunos de estos últimos parecen dar un lugar a las emociones de los docentes, reconociéndolas como válidas al empatizar con sus posibles situaciones personales y de estrés laboral.

Este “no lugar” o lugar poco claro de las emociones identificado en la institución educativa evidencia la necesidad inminente de reflexionar en torno a la profunda importancia del campo emocional en los espacios educativos y, principalmente, durante las situaciones de conflicto, combinando reconocidas estrategias de resolución de conflictos tales como diálogo y mediación con herramientas y habilidades emocionales tales como la validación y, por extensión, la empatía. Se trataría entonces de dar espacio y posibilitar un diálogo y mediación validadores, que no nieguen o busquen reprimir las emociones, sino que posibiliten su consideración y sana expresión, permitiendo un diálogo horizontal y respetuoso que reconozca las posturas de cada parte del conflicto y se enfoque en promover consensos que, en la medida de lo posible, respondan a los intereses de ambas partes.

## 9 Recomendaciones

Las emociones juegan un papel fundamental en la dinámica del conflicto escolar y en la manera en que los estudiantes y docentes gestionan estas situaciones.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se han identificado una serie de recomendaciones destinadas a mejorar el manejo emocional y la resolución pacífica de conflictos en el entorno escolar. Estas sugerencias buscan promover una cultura de paz y respeto, así como proporcionar herramientas prácticas tanto para los educadores como para los estudiantes. A continuación, se presentan algunas recomendaciones clave que podrían ser implementadas en instituciones educativas para fomentar un ambiente escolar más saludable y armonioso, en coherencia con lo establecido en la normatividad vigente en cuanto a educación socioemocional (Ley 2383 de 2024).

**1. Desarrollo de Programas de Educación Emocional:** Implementar programas específicos para el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes. Estos programas deberían incluir la identificación y gestión de emociones, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

**2. Capacitación Docente:** Realizar talleres y cursos de capacitación para docentes sobre el manejo emocional y la mediación de conflictos, en concordancia con lo establecido en la Ley 2383 de 2024, concretamente en un extracto de su Artículo 4. “Líneas de Intervención. Para garantizar las oportunidades de educación socioemocional de los niños; niñas y adolescentes, y de todos los actores del proceso educativo, se establecen las siguientes líneas de intervención: ...2. Formación permanente en educación: socioemocional para los educadores y educadoras, y los maestros con título de normalista superior y/o licenciados.”. Claramente, es fundamental que los profesores estén bien equipados para acompañar a los estudiantes a gestionar sus emociones y a partir de ello, resolver conflictos de manera constructiva.

**3. Fomento de la Comunicación Asertiva:** Promover la comunicación asertiva entre los estudiantes y el personal escolar. La comunicación abierta y respetuosa puede prevenir muchos conflictos y ayudar a resolverlos más rápidamente cuando ocurren. En este punto, la formación en educación emocional de la que trata el Artículo 4 de la Ley 2383 de 2024,

**4. Involucramiento de Padres y Comunidad:** Incluir a los padres y a la comunidad en el proceso educativo mediante charlas y talleres sobre la importancia del manejo emocional y la resolución de conflictos. La colaboración entre la escuela y la familia es esencial para un entorno educativo positivo.

**5. Evaluación Continua:** Implementar un sistema de evaluación continua para monitorear el impacto de los programas de manejo emocional y resolución de conflictos. Esta evaluación debe permitir ajustes y mejoras continuas basadas en los resultados obtenidos.

**6. Creación de Espacios Seguros:** Establecer espacios seguros dentro de la escuela donde los estudiantes puedan expresarse libremente y recibir apoyo emocional cuando lo necesiten. Estos espacios pueden ser tanto físicos (como salas de apoyo) como virtuales (plataformas en línea).

**7. Fomento de la Cultura de Paz:** Integrar en el currículo actividades y proyectos que promuevan una cultura de paz y respeto dentro de la escuela. Esto puede incluir días temáticos, campañas y proyectos colaborativos que enfatizan la importancia del respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos.

8. Presentar los hallazgos obtenidos en la presente investigación al Comité de Convivencia Institucional, Municipal y Departamental, como un insumo para el diagnóstico de factores sociales y culturales de los adolescentes, dentro de las etapas de implementación contenidas en el artículo 5 de la Ley 2383 de 2024.

9. Formulación de lineamientos pedagógicos y metodológicos: Construir participativamente estrategias metodológicas y lineamientos pedagógicos relativos a la educación socioemocional, como contribución en la etapa de implementación planteada en el artículo 5 de la Ley 2383 de 2024, que deberá ser llevada a cabo por el Comité Nacional de Convivencia Escolar, en coordinación con los centros y las instituciones educativas.

Finalmente, es importante plantear que la investigación revela una profunda necesidad de transformar las dinámicas escolares hacia un modelo más inclusivo y dialógico que permita el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes. Al permitir que los estudiantes expresen lo

que sienten, se legitiman y validan sus emociones como parte de las experiencias dentro del espacio educativo. Esto pone de manifiesto la existencia de múltiples formas de vivir la escuela y su relación con el conflicto, alejándose de una visión homogénea que históricamente ha negado la diversidad emocional y vivencial de los estudiantes.

Este ejercicio investigativo, demuestra que los estudiantes poseen saberes, prácticas y discursos que deben ser considerados en la comprensión y gestión del conflicto escolar. Al escuchar sus voces, se evidencia que la realidad no puede analizarse desde una sola categoría, sino desde un enfoque plural que reconoce la multiplicidad de experiencias y sentires dentro del entorno escolar. Dar voz a los estudiantes expone la urgencia de transformar las estructuras institucionales para que las emociones de los niños y jóvenes sean validadas y atendidas. Solo al reconocer la diversidad de las infancias y sus experiencias, es posible construir espacios educativos más democráticos, equitativos y empáticos; a su vez, el ejercicio de dar voz a los estudiantes dentro de esta investigación, no solo revela la necesidad de validar sus emociones en el entorno escolar, sino que también plantea un desafío fundamental que es hacerlos visibles y participantes en el proceso investigativo, lo que implica que deben dejar de ser meros objetos de estudio para convertirse en actores sociales y coinvestigadores, transformando el enfoque tradicional de la investigación educativa. De esta forma se rompe la lógica adultocéntrica que ha dominado el análisis del conflicto escolar.

Además de lo anterior, en términos metodológicos se considera importante llevar a cabo un diseño longitudinal para observar cómo las emociones y la resolución de conflictos evolucionan a lo largo del tiempo, teniendo la oportunidad de hacer mediciones en varios momentos a lo largo del año escolar. Frente a los instrumentos de investigación sería interesante y complemento de lo anterior invitar a los estudiantes que registren en un diario sus emociones y las situaciones de conflicto a medida que ocurren. Esto proporciona datos más inmediatos y no sesgados por la memoria, teniendo en cuenta la diferencia entre emociones, sentimientos, experiencias emocionales y otros mediados por el tiempo.

Para futuras investigaciones se considera que sería relevante incluir la participación de padres y madres de familia, con la idea de examinar componentes y comportamientos que se dan por fuera del contexto escolar y que pueden complementar los análisis, dando pistas de la incidencia que puede el contexto familiar en la generación y/o agudización de conflictos en la escuela.

Finalmente, queda abierta la necesidad de indagación acerca de la implementación de las normas que surgen alrededor de las emociones y el contexto escolar, direccionándolas a establecer el

impacto y percepción de los estudiantes y docentes frente al manejo y gestión de las emociones en las situaciones de conflictos escolares.

---

### Referencias

- Abaunza, H. (2021). *Academia.edu*. Obtenido de [www.academia.edu/50365632/El\\_Adultocentrismo\\_Abaunza\\_2021](http://www.academia.edu/50365632/El_Adultocentrismo_Abaunza_2021)
- Abela, J. (s.f.). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Granada, España: Departamento Sociología Universidad de Granada. Obtenido de <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación cualitativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(47), 73-88.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. . México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Alfonso, N. (2020). *Educación emocional en niños de primaria en Colombia del año 2008 al 2018. Estado del arte*. Bogotá D.C.: Tesis de especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, A., & Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos, una perspectiva psicológica*. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: ABordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4), 342-351.
- Arellano, N. (2007). *La violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos*. Colombia.

- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: gedisa.
- Barrios, J. E. (2021). Análisis de las narrativas de actores frente al papel de las emociones en el conflicto escolar. *Acción y Reflexión Educativa. Revista Especializada*(46), 107-143.
- Benavides, M. A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez, M., & Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 163-197.
- Berenzon, S., Galván, J., Saavedra, N., Bernal, P., Mellor-Crummey, L., & Tiburcio, M. (2014). Exploración del malestar emocional expresado por mujeres que acuden a centros de atención primaria de la Ciudad de México. Un estudio cualitativo. *Salud Mental*, 37(4), 313-319.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. doi:10.1177/205684601261
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (s.f.). *Rafael Bisquerra. Educación Emocional*. Obtenido de <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, Rafael; García, Esther. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Dialnet*, 5(8), 13-28.
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol. Revista de Historia.*, 23(1), 1-20.
- Bravo, J. (2015). *Estudio de caso sobre la implementación de un programa para la educación infantil de 0 a 3 años: inteligencias múltiples e innovación educativa*. Burgos: Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación.
- Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*(26), 1-12. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>

- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M. H., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Cerón, M. F., & Contreras, M. (2022). *Estrategias de validación emocional y psicología positiva con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana.
- Congreso de Colombia. (15 de Marzo de 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*. Bogotá, Colombia.
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*(144), 69-76. doi:<https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- da Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., da Silva, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *SciELO Analytics*.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Critica.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., & Varela-Ruiz, M. (julio-septiembre de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 137-165.
- Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones. Que nos revelan las expresiones faciales*. Barcelona, España: RBA Libros.
- Espinosa, V. (2014). Escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos para fortalecer la convivencia escolar en el marco de una pedagogía para la paz. *rollos nacionales*, 4(36), 65-78.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*(332), 97-116.

- Feldman, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Como se construyen las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Forero-Londoño, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos Educativos*(3), 91-106.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. (G. G. Gernika., Ed., & T. Toda, Trad.) Bizkaia, España: Gernika Gogoratuz.
- García, M., & Ascensio, C. (julio-diciembre de 2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil Blasco, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*. Valencia: Tesis Doctoral. Doctorado en Ética y Democracia. Universidad de Valencia.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, P., & Daniela Rojas. (2004). *Convivencia Escolar y Conflicto en el Aula: un Estudio Descriptivo sobre las Relaciones entre Jóvenes y Profesores de dos Liceos de Enseñanza Media*. Memoria para optar el título de psicóloga, Universidad de Chile.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - .
- Guerrero, M. A. (enero-junio de 2018). El placer de lo humano y la percepción social de la justicia: apuntes para una teoría psicológica de las afecciones estructurales. *UNIVERSITAS PHILOSOPHICA*, 35(70), 43-63.
- Gustems, J., & Calderón, C. (enero-abril de 2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146.
- Hernández, D. (2009). *Una perspectiva de las teorías de la emoción: hacia un estudio de las implicaciones de las emociones en la vida del hombre*. Universidad Colegio

- Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: Monografía de grado como requisito para optar al título de Profesional en Filosofía.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (Septiembre-Diciembre de 2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, 10(24), 9-22.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y suposición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Jares, X. R. (Septiembre - Diciembre de 1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(15), 53-73.
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-12.
- Jociles, M. I. (Enero-Junio de 2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. Obtenido de <http://scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kaplan, C., & Aizencang, N. (Julio-Diciembre de 2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. *Lecturas desde mujeres. Entramados*, 9(12), 7-18.
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). Ciudad de México: Nosótrica Ediciones.
- López de Mesa-Melo, C., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A., & Nel Urrea-Roa, P. (septiembre-diciembre de 2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Melo, F., Montaña, E., Mora, J., & Pavas, M. J. (2009). *Dinámica del conflicto en la Institución Educativa Nuestra Señora de El Carmen, Corregimiento El Carmen, municipio de San Lorenzo, Nariño*. Tesis de Maestría en Docencia, Universidad de La Salle.
- Ocampo, B., Atehortúa, J. D., Osorio, K., García, L. S., & Bustamante, Y. (2023). *Percepción de rechazo, abuso emocional y negligencia en la infancia en personas*

- adultas con conocimiento de no ser deseadas*. Medellín: Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.
- Ospina, H. (2024). *Compasión e indiferencia: elementos que ofrece la ética de la compasión de Mèlich para superar la indiferencia social*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Córdoba, Argentina.: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Polo, M. P., Jaramillo, K., & Román, S. (2022). *Influencia del Rechazo en la Infancia, en Relación con el Entorno Familiar y Social*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Rendón Uribe, M. A., Hernández Álvarez, B. H., & Monterrosa Chávez, D. C. (2015). Competencias socioemocionales y convivencia escolar. En *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar* (págs. 99-139).
- Reyes, A., Valdés, Á., Vera, J., & Alcántar, C. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-11.
- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística*, 7(2), 139-156.
- Rodríguez, A. (Enero-Junio de 2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*(19), 53-72.
- Rohner, R. P., & Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26.

- Romero, C. (Junio de 2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Romero, Y. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(4), 4027-4039.
- Ruiz, L. D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín*. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación.
- Salinas, M. L., Posada, D., & Isaza, L. (2016). A propósito del conflicto escolar. *Educación y Pedagogía*(34), 243-273.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*.
- Sánchez, M. (2015). *Disciplina, autoridad y malestar en la escuela*. Mar del Plata, Argentina: RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido de [https://www.academia.edu/80565505/Disciplina\\_autoridad\\_y\\_malestar\\_en\\_la\\_escuela](https://www.academia.edu/80565505/Disciplina_autoridad_y_malestar_en_la_escuela)
- Santana, M., & Triana, Y. (2017). *Relación de las emociones con el afrontamiento de situaciones escolares conflictivas de los estudiantes de grados sexto y séptimo de la IED Rural Pasquilla*. Bogotá D.C.: Maestría en Educación con Énfasis Psicología Educativa. Universidad Libre de Colombia.
- Shklar, J. (1997). Justicia y ciudadanía. En J. A.-B. Foucauld., *Pluralismo y equidad. La justicia en las democracias* (pág. 77 y ss). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sicot, S., Villagra, M., D'Aloisio, F., & Paulin, H. (2018). Vivir Juntos en la Escuela. Promoviendo Formas de Reconocimiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 398-410.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (F. d. Antioquia, Ed., & E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

- UNAM, F. d. (8 de Diciembre de 2022). *Gaceta UNAM*. Obtenido de Gaceta UNAM: <https://www.gaceta.unam.mx/empatia-pegamento-social-que-permite-conectarnos-con-los-demas/>
- Urchaga, J., Guevara, R., & González, F. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y gusto escolar. Relación con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *SIPS - Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 35, 33-46.
- Usuga-Oquendo, J. (2018). El conflicto escolar desde las percepciones de jóvenes infractores en la escuela. *Hojas y Hablas*, 84-99.
- Worthy, L., Lavigne, T., & Romero, F. (15 de 01 de 2025). 12.5: *Reacciones psicológicas a la conducta injusta*. Obtenido de LibreText Español: [https://espanol.libretexts.org/Ciencias\\_Sociales/Psicologia/Cultura\\_y\\_Psicolog%C3%ADa\\_\(Digno%2C\\_Lavigne\\_y\\_Romero\)/12%3A\\_Cultura\\_y\\_Moralidad/12.05%3A\\_Reacciones\\_psicol%C3%B3gicas\\_a\\_la\\_conducta\\_injusta](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Psicologia/Cultura_y_Psicolog%C3%ADa_(Digno%2C_Lavigne_y_Romero)/12%3A_Cultura_y_Moralidad/12.05%3A_Reacciones_psicol%C3%B3gicas_a_la_conducta_injusta)
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Michigan: Sage Publications.