

Emociones para la convivencia en maestros y padres de familia¹

Emotions for the Coexistence of Teachers and Parents

Liliana María Bocanegra Delbasto

Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia

libocanegra@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8372-7282>

Esteban Ocampo Flórez

Cinde, Universidad Javeriana,
Colombia

eocampo12@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0929-6859>

Ligia Inés García Castro

Universidad de Manizales, Colombia

ligiaines.garcia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4437-0225>

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2023

Cómo citar

Bocanegra, L., Ocampo, E., y García, L. (2024). Emociones para la convivencia en maestros y padres de familia. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 211-240. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.1.61>

Resumen

Los resultados de investigación que se presentan dan cuenta de las emociones halladas en situaciones de convivencia de padres de familia y docentes de Instituciones Educativas de cuatro ciudades colombianas. En el estudio participaron 20 padres y madres de familia y 20 docentes, quienes narraron sus vivencias en entrevistas de tipo fenomenológico. Las emociones encontradas con mayor presencia en los relatos de los docentes fueron la tristeza, la felicidad, el miedo, la ira

¹ Un agradecimiento especial a los integrantes del equipo de investigación del Macroproyecto “Los sentidos que le dan los docentes, padres de familia, niños y niñas a las emociones presentes en la convivencia en los ambientes escolarizados y familiares”, estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con Cinde: Luis Carlos Cataño, Diana Yusunguaría, Emelina González y Yina Yusunguaría. A los padres de familia y profesores participantes de la investigación.

Palabras clave:

ambiente educacional,
aprendizaje
socioemocional, relación
profesor-alumno,
relaciones padres-hijos,
coexistencia.

y la sorpresa y en los padres de familia la alegría, la tristeza, el miedo y la sorpresa. Las situaciones de convivencia de estas emociones incluyen pérdidas o resultados inesperados (positivos y negativos). Es recomendable realizar nuevas búsquedas en las que se indague por el papel de la regulación de las emociones en el desarrollo posterior a una situación de convivencia con niños y proponer un programa de formación en emociones para la convivencia basados en los hallazgos del estudio.

Abstract

The emotional reaction of parents and teachers to their everyday coexistence with children is a key element in their response to the children's behavior and in the emotional and academic development of children. In this context, this study employs phenomenological interviews to elicit the emotions that parents and teachers experience in their coexistence with children while at home and in school, respectively. The study covers 20 parents and 20 teachers from four cities in Colombia. The most prevalent emotions for parents are, in order, joy, sadness, fear, and surprise. The most prevalent emotions for teachers are, in order, sadness, happiness, fear, anger, and surprise. Both groups report experiencing loss and unexpected (positive and negative) outcomes in their coexistence with children. We highlight the need for future research on the role of emotional regulation following events in the coexistence with children and propose a training program in emotions for coexistence, based on those found.

Keywords

educational environment,
socio-emotional
learning, teacher-student
relationship, parents-
children relationship,
coexistence

Introducción

En los últimos 30 años diferentes áreas del conocimiento, como la Psicología y las Neurociencias, han ocupado su interés en el estudio de los fenómenos emocionales en la relación de los sujetos consigo mismos, con otros, con su entorno y en la toma de decisiones, en las que también es importante el componente cognitivo. Desde el auge de la inteligencia emocional planteada por Goleman (1995), el cual tuvo como referente lo publicado por Salovey y Mayer (1990), además de la teoría sobre las inteligencias inter e intrapersonal de Gardner (1987) y ha tenido nuevos desarrollos en las publicaciones de Damasio (2005, 2007, 2018) y Nussbaum (2008, 2014), las cuales evidencian el interés de los investigadores por el papel que tienen las emociones en



el comportamiento humano, el aprendizaje, el control de impulsos y demás actividades propias de los sujetos, como la interacción social y la convivencia, aspecto de interés en este informe.

La convivencia ha sido estudiada desde la perspectiva social y del desarrollo, pero poco se sabe de ella en su relación con las emociones. En los siguientes apartados se precisan algunos referentes teóricos y aspectos de las emociones y la educación emocional los cuales son primordiales dentro del desarrollo de la investigación. Se considera importante indagar sobre las emociones que están presentes en situaciones de convivencia de padres y madres de familia y de docentes, pues ello puede dar pistas para que en un futuro se tengan elementos que permitan proponer programas de formación para unos y otros, que contribuyan a que se construyan experiencias de convivencia armónica en los ámbitos familiares y escolares.

Teorías de las emociones

De acuerdo con Gallardo-Vásquez *et al.* (2021), las teorías sobre las emociones pueden agruparse en tres: biológicas, conductuales y cognitivas. Las primeras cuentan con autores como Charles Darwin 1859, William James 1884 y McDougall en 1950, los cuales proponen una descripción de las emociones desde una perspectiva evolutiva. Dentro de las teorías conductuales de la emoción, destacan las posturas de Izard (1977) y Plutchik (1980), quienes comparten rasgos en sus definiciones, en particular en lo que corresponde a sus componentes neuropsicológicos y adaptativos, propios de las conductas. Como lo expresa Chóliz (2005, p. 7), en ambos autores se resalta que “las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación”. El tercer grupo propuesto por Gallardo-Vásquez *et al.* (2021), denominado teorías cognitivas de la emoción, enfatiza en la importancia de la interpretación y valoración que hacen las personas a la situación emocional. Estas teorías postulan varios procesos cognitivos que determinan la respuesta del sujeto.

Por su parte, Bisquerra (2000) recoge algunos de los anteriores enfoques, y define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. Esto indica que las emociones se generan “como respuestas a un acontecimiento externo o interno”

(Bisquerra, 2000, p. 68). A la vez, el propio Bisquerra (2009) propone tres componentes de las emociones que se activan en la respuesta emocional ante determinada situación: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Tanto lo planteado por Bisquerra, como los postulados y estructura de las emociones propuestos por Plutchik son la base teórica para la organización de los resultados y el análisis de este estudio de tipo fenomenológico según las directrices de Van Manen (2016).

Educación emocional y convivencia

La educación emocional, entendida por Bisquerra (2009) como un proceso continuo a través del cual se fomentan las competencias emocionales, se constituye en factor clave para que niños, niñas y adolescentes puedan construir y entender las normas para interactuar consigo mismos y con la sociedad (Gómez, 2017). Para el caso de Colombia, la educación emocional y la implementación de programas de educación emocional permiten responder a las disposiciones legales establecidas en la Ley de convivencia escolar 1620 (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2019), en la que se promueve la formación ciudadana mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas, las cuales se componen de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.

El desarrollo de estas competencias impacta positivamente la convivencia escolar, lo cual ha sido un tema de interés en los procesos educativos, destacándose las investigaciones de Chaux (2007, 2012), Chaux, Lleras y Velásquez (2004), Chaux y Velásquez (2016) (centrados en la violencia escolar), Alzate *et al.* (2019 y 2020) (con emociones para la paz), lo cual ha permitido reconocer programas para fomentar la convivencia pacífica, como “Aulas en Paz” y “Educación Emocional para la Paz”.

Investigaciones en este campo como las realizadas por Ascorra *et al.* (2018) indican que la escuela debe ofrecer los contenidos de las asignaturas y ocuparse de la persona total, entendiendo que la convivencia escolar es un proceso formativo continuo de relaciones sociales y expresiones afectivas permanentes. Por su parte, en los resultados del índice Welbin, Colombia (2022) sobre las condiciones escolares para el bienestar que incluye 1556 establecimientos educativos, se muestra que en los dos últimos años, 40% de los colegios ha formado a sus docentes en temas relacionados con el cuidado de la

convivencia y competencias socioemocionales y 67% ha actualizado su currículo sobre competencias socioemocionales. En las conclusiones y recomendaciones de este índice (Welbin, Colombia, 2022, p. 74), se precisa “que las situaciones de convivencia escolar y de salud escolar (situaciones de salud o enfermedades) son la principal causa de ausentismo escolar y por lo tanto, es urgente que se coordinen acciones estratégicas y colaborativas para acompañar adecuadamente las necesidades físicas, mentales y sociales de los estudiantes”.

Cabe precisar que la educación emocional ha mostrado un efecto positivo en la convivencia y la resolución de conflictos (Fierro y Carbajal, 2019), por lo que es importante que sea considerada en los planes y programas de instituciones educativas donde se presentan dificultades en el establecimiento de interacciones positivas entre sus miembros (Acosta-Mesas *et al.*, 2008; Caurín-Alonso *et al.*, 2018).

Si bien todo el sistema emocional se compromete en las interacciones, es importante reconocer cuáles son las emociones que aparecen en especial en las situaciones de convivencia y no convivencia, identificadas por los participantes, pues ello aportaría elementos para la elaboración de programas de educación emocional en las instituciones educativas. Se asume la convivencia como la capacidad de vivir en armonía con otros e incluye el “respeto, la escucha, el diálogo, la empatía” (Bisquerra, 2008, p. 91), entre otros. A ello responde la investigación de referencia para este escrito, pues se pregunta por los sentidos que dan docentes y padres de familia a las emociones presentes en la convivencia en los ambientes escolares y familiares, y cuyo objetivo fue comprender los sentidos que dan docentes y padres de familia de instituciones educativas de cuatro ciudades colombianas, a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares.

Metodología

La investigación realizada es de tipo cualitativo, inductiva, de alcance interpretativo. Como instrumento para la recolección de la información se empleó la entrevista de tipo fenomenológica (Van Manen, 2016; Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012), por considerar que ésta facilita el acceso a las vivencias emocionales en situaciones de convivencia de quienes participan en el estudio.

Participaron 20 padres de familia (16 mujeres y 4 hombres), 20 profesores (15 mujeres y 5 hombres), de 15 instituciones educativas

de carácter oficial del centro y sur del país ubicadas en la zona urbana de Soacha, Manizales, Neiva y Gigante y zona rural de Gigante y Neiva. Los docentes están vinculados a instituciones públicas de educación básica primaria y bachillerato. Los padres de familia son de estrato socioeconómicos bajo (1 y 2, según clasificación colombiana). Dichas instituciones fueron escogidas por conveniencia, atendiendo a los lugares en los que laboran los investigadores del macroproyecto del que hace parte este informe. Con los participantes se tuvo en cuenta el interés y voluntad de docentes y padres de familia que manifestaron libremente aportar en la investigación, luego de presentarles los propósitos del estudio. Cada uno de ellos diligenció el consentimiento informado para compartir sus vivencias, las que permitieran identificar y comprender el sentido de las emociones en los ámbitos escolarizados y familiares.

En la etapa de trabajo de campo, se hizo una presentación de los propósitos del estudio a los directivos de las instituciones educativas focalizadas y posteriormente a los padres de familia y docentes interesados en participar de la investigación. Se realizaron 40 entrevistas fenomenológicas con duración promedio de 30 minutos a una hora cada una. Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

En las entrevistas se pidió a los participantes que narraran una situación vivida por ellos en algún momento de su vida familiar (para padres y madres de familia) y escolar (para docentes) y que ellos mismos consideraran como una situación de convivencia, sin partir de ninguna definición de ésta, sino tal como ellos y ellas mismas la experimentan.

Para la organización teórica de los datos se usaron los componentes estructurales de los comportamientos emocionales propuestos por Bisquerra (2009) (cognitivos, fisiológicos, conductuales) y los sugeridos por Plutchik (1980) (estímulo, cognición, sentimiento, conducta y efecto).

Resultados

Se identificó, en los diferentes relatos, que las situaciones de convivencia consideradas más positivas por los padres y madres son el reconocimiento o participación en eventos especiales de los hijos en la escuela, un nacimiento, viajes, celebraciones y reuniones familia-

res. Un segundo grupo de situaciones de convivencia de connotación negativa son la muerte de un familiar, la separación o ruptura de una relación, discusiones entre los hijos y conflictos familiares. Por su parte, para los docentes las situaciones de convivencia se asocian (en connotación neutra) a situaciones de los estudiantes con sus familias y situaciones relacionadas con actividades pedagógicas o presentes en otros espacios de interacción escolar. En la orientación más negativa, la pérdida de alguien cercano, conflictos entre estudiantes en el aula de clase y cuando el comportamiento de otra persona no corresponde con lo esperado.

En los mismos relatos se da cuenta de las emociones presentes en dichas situaciones, siendo las de mayor presencia en docentes la tristeza, la felicidad, el miedo, la ira y la sorpresa (figura 1) y las de mayor ocurrencia identificadas en los padres y madres de familia, las emociones de felicidad, tristeza, miedo e ira (figura 2).

Emociones identificadas en los relatos de docentes

 **Figura 1.** Emociones identificadas en entrevistas a docentes



Fuente: adaptado del modelo de emociones propuesto por Plutchik (1980).

A continuación, se presenta un primer análisis, de acuerdo con los componentes planteados por Bisquerra (2009) y después el cuadro síntesis, según lo expresado por Plutchik (1991).

Tristeza

“Uno siente que por dentro se quiebra, se derrumba, como que no va a ser capaz, como que vuelve a vivir ese momento... es un sentimiento (nostalgia) muy tramitado porque sucedió hace muchos años” (profesor sexto grado, Manizales).

Este relato muestra que en los docentes entrevistados se presentaron dos tipos de manifestaciones de la tristeza: los fisiológicos y los psicológicos. En los primeros se presentan alusiones directas a cambios corporales claramente identificables (llanto, dolor en el corazón) o sensaciones corporales (vacío en el pecho, apretón en el corazón). Las segundas manifestaciones, las psicológicas propiamente dichas (dolor en el alma, sentir que por dentro se quiebra, se derrumba), son comunicadas por los sujetos como indisposición emocional, exaltación, intranquilidad. Esta emoción se encuentra enmarcada dentro de una experiencia de pérdida por la muerte del padre del docente que relató esta vivencia, la cual ha dejado una huella emocional (marcador somático en Damasio, 2007).

En el fragmento de este relato, se pudo percibir el sentido de emociones y sentimientos que generó en este docente evocar la experiencia vivida en torno a la muerte de un ser querido, lo cual se reconoce en las expresiones del relato que hacen referencia a recordar, revivir, recordar y experimentar la sensación de nostalgia, tristeza asociada a esta experiencia que se traspone al momento presente para esta persona y lo manifiesta como sentir que por dentro se quiebra y desencadena el llanto.

A partir del análisis fenomenológico se podría plantear que la construcción de sentido a la experiencia vivida por las personas en relación con la muerte es única e irrepetible. Su significado es una construcción desde la historia particular de quienes viven la experiencia y esto explica su singularidad. Se vive desde las mismas entrañas, lo que se demuestra en la manera como expresa el participante que traspasa su existencia, más allá del dolor físico, pues se da como una ruptura del mismo ser.

Felicidad

“Alegría, como tranquilidad, como sentir esa paz, yo lo relaciono con eso, pienso que la satisfacción es como tener esa tranquilidad de que

sirvió, eh... digamos todas las actividades que había realizado con los estudiantes” (profesor quinto grado, Soacha).

El sentido que subyace a la emoción de felicidad en el relato de este docente está ligado al descubrimiento que sus acciones pueden generar transformaciones y construir vida en otros, sus estudiantes; lo que se revierte en felicidad en tanto está aportando a otro. Esto da un propósito a su labor como educador y a su vez genera satisfacción personal y profesional cuando se obtienen resultados positivos. Se pudo reconocer en las diferentes formas de experimentar la felicidad que se pueden dar manifestaciones como sonreír, sentir alegría, afecto, cariño, tranquilidad.

Dicha emoción se encuentra en situaciones de convivencia en las cuales hay una coincidencia entre lo que se espera y lo que sucede al final; de la misma forma suscita la emoción de alegría en los docentes brindar apoyo a los estudiantes movilizandolos sentimientos de satisfacción, agrado, orgullo y se mantiene la intencionalidad de seguir ayudando, se generan emociones facilitadoras de la empatía, que fortalecen los vínculos en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Se trata de una vivencia del sentido de la praxis pedagógica, de la experiencia de sentirse valioso para alguien y de compartir humanidad. Con ello construye su propia biografía personal y profesional y ratifica la elección que hace para su trayectoria vital.

Sorpresa

“Nosotros cada día aprendemos mucho de los niños, como también nosotros les compartimos conocimiento, ellos también nos imparten a nosotros los conocimientos; ellos son una cajita de sorpresas y día a día nos dan sorpresa” (profesor quinto grado, Gigante).

Este relato da cuenta de la experiencia vivida por este docente en el contexto escolar, en el cual las relaciones con otros son parte de la convivencia que requiere apertura, diálogo, encuentro con la otra persona, lo que implica humildad y sensibilidad, en este caso del docente que hace el relato para poder ver en la otra persona eso que le está ofreciendo y la disposición para recibirlo. Esto se puede percibir en la expresión “ellos también nos imparten a nosotros conocimientos”, da cuenta de la valoración de la otra persona, que el otro es alguien valioso y también puede darme, generar aprendiza-

jes mutuos, dejando de lado las jerarquías de poder y estatus que se pueden presentar en la relación docente-estudiante, haciendo de la interacción una horizontal de reconocimiento del ser personas, base de una sana convivencia. Igualmente, se percibe en las narrativas en las cuales está presente la emoción de sorpresa que las actividades y rutinas escolares no son estáticas, están marcadas por los acontecimientos y cambios constantes, llevando a experimentar a los actores inquietud, asombro y sorpresa que dinamiza los ambientes escolares.

Se identificó que la emoción de sorpresa se propicia en situaciones inesperadas, de asombro, que no se imaginan que se van a presentar. Cuando se genera la sorpresa, ésta atraviesa, rompe la rutina y cotidianidad de los contextos educativos. Dicha emoción en los docentes se desarrolla en acontecimientos alusivos a las historias de vida de los estudiantes (por su singularidad) y situaciones en el aula de clase (siempre inéditas), las cuales dan lugar a sensaciones de expectativa y esperanza en algunos docentes. Por la manera como se relatan, esta emoción presenta más rasgos cognitivos (evaluación) que fisiológicos y corporales y, en todo caso, son generadores de narrativas inspiradoras y generadoras de paz en quienes la experimentan.

Ira

“Me coloqué muy roja, sentí mucho calor en el cuerpo, sé que mi respiración se aceleró y empecé a temblar y, obviamente cuando, le hablaba a él, la voz se quebraba un poquito, porque si yo no hubiera estado con los estudiantes me hubiera sentado a llorar” (profesora sexto grado, Manizales).

En esta anécdota relatada por la docente, la emoción de ira emerge frente a la confrontación y rechazo que le genera la afectación y riesgo que podría tener su estudiante en una situación de violencia. Las manifestaciones de esta emoción connotan impotencia, sentirse superada por la situación, en el fondo aparecen unos sentimientos morales que le llevan a condenar un acto de agresión ante alguien vulnerable, dando un valor relevante a la vida e integridad de las personas, ante lo cual se contuvo para brindar protección, y dar un valor relevante a su rol como docente de velar por los derechos de los estudiantes y propender por su bienestar e integridad.

A su vez en algunas narrativas se identifica que gran parte de las manifestaciones emocionales de los docentes al experimentar la emoción de ira se centraron en su corporalidad. En los relatos, la ira se

presenta en situaciones de conflicto o agresiones en momentos de interacción conflictiva con otras personas. Al ser una emoción primaria o básica, la ira puede provocar mayor manifestación a nivel fisiológico y expresiones corporales en las personas, tales como cambios en la respiración, tono de voz, expresión gestual, en la mirada, cambios de temperatura corporal, temblor en el cuerpo, golpear a las personas u objetos. Gran parte de las sensaciones asociadas a la ira, la experimentaron los docentes ubicándola en alguna parte de su cuerpo.

Es interesante notar que la manera como se vive esta emoción, está enmarcada por los parámetros socioculturales, por los cuales el rol docente exige un “control riguroso” de sus emociones, pues siempre debe presentarse ecuánime y adueñarse de sí. Lo que sale de este patrón es censurado y tildado de inmadurez o no profesional. En cambio, hay en la narración un llamado a tener el derecho a manifestar sus emociones y expresarlas sin restricción delante de cualquier persona.

Miedo

“Ya siendo la hora de salida, tenía yo los guambis [niños] sentaditos mientras llegaban los padres; en eso uno de ellos me pidió permiso para ir al baño, cuando volteó la cara le zampó [pegó] una patada al otro compañero y se prendió ese berrinche [pelea], ¡ufffff... no sabía qué hacer, Dios! me dio mucho susto, ¡yo sudaba y me quedé quieto!” (profesor tercer grado, Neiva rural).

Se identifica en este relato la experiencia que implicó para este docente verse inesperadamente ante una situación de conflicto entre sus estudiantes, confrontación frente al “no saber qué hacer”, impotencia, inseguridad, incompreensión, desconocimiento, sensación de susto, pérdida de control, desprotección de no contar con las herramientas para asumir el rol, para dar respuesta a lo que se espera socialmente de parte del docente ante estas situaciones convivenciales como figura de autoridad para mediar la situación. Se percibe en los diferentes relatos de los docentes de este estudio que la emoción del miedo es manifestada con sensaciones de impotencia y susto; con expresiones corporales en el corazón, con el llanto, la sudoración y la sensación de parálisis y se presentan reacciones psicológicas que los docentes ubican en la mente y por medio de la sensación de susto, que puede desencadenar angustia, intranquilidad, preocupación e impotencia.

Como en el caso de la ira, la vivencia de esta emoción en esta particular situación de convivencia negativa, pone a la persona que

es figura de autoridad en un conflicto, pues deja al descubierto su propia vulnerabilidad a la hora de responder por la integridad de todos sus estudiantes (el agresor, el agredido y los observadores), pero como hay exaltación, seguramente se ve obligado a usar la fuerza para contener, pero ello también le puede parecer inadecuado, por lo que se da el momento de indecisión. También se experimenta el miedo a ser reconocido como alguien sin conocimientos o experiencia en el acompañamiento y manejo de grupos y teme por ello, pues las normas dictan que al asumir el rol docente, ésta es una de las competencias que deben estar suficientemente dominadas.

De nuevo (como en la ira, la tristeza o la vergüenza), la fragilidad humana es la rectora de los significados para las emociones vividas en los contextos donde se tiene la responsabilidad en el cuidado de otras personas. Ahora bien, ¿cómo se leen estas emociones a la luz de la teoría de Plutchik (1991)? Siguiendo a este autor, se identificó que, en las vivencias de los participantes, se movilizan diferentes procesos (cognición inferida, sentimiento experimentado, conducta producida, efecto resultante) para desencadenar una respuesta (Plutchik, 1991). En las tablas 1 y 2, se presenta la forma en que se perciben estos procesos en los relatos de algunos participantes.

Las experiencias de convivencia que relatan los docentes dan cuenta de la preocupación permanente por las situaciones vividas por sus estudiantes y dejan traslucir una interacción afectiva con ellos y, en algunos casos, con un alto compromiso por su bienestar. Dichas situaciones de convivencia tienen connotaciones positivas (logro de propósitos y resiliencia) y negativas (situaciones de agresión). También algunas son directas, en las cuales la interacción de convivencia es entre el docente y sus estudiantes, e indirectas, como en los casos en los cuales hacen referencia a prácticas de crianza.

De los relatos se infiere principalmente la presencia de los procesos observacionales, como los más empleados por los docentes, pero también se pueden incluir la evaluación (aspecto en especial considerado en los procesos emocionales) y el despliegue del pensamiento, a la manera de interpretación sobre las situaciones vividas. Los correlatos comportamentales están más referidos a aquellos que denotan empatía con los estudiantes, y sólo en los casos de agresiones físicas se despliegan actuaciones que comparten la condición de defensa del más vulnerable y castigo a quien genera la acción violenta.

**Tabla 1.** Narrativas docentes. Componentes de las emociones

Aspecto	Emoción				
	Tristeza	Felicidad	Sorpresa	Ira	Miedo
Fuente estímulo	“los niños que tienen que sufrir con las madres que los dejan y no están pendientes de ellos”-	“pienso que la satisfacción es como tener esa tranquilidad de que sirvió, eh, digamos, todas las actividades que había realizado con los estudiantes”-	“detrás de esas caritas y hubo también esperanza, hubo una historia de vida donde uno de ellos nos compartía que su infancia fue en medio del vicio o incluso situaciones familiares muy fuertes”-	“alcancé a observar que uno de los estudiantes hombres, eh... intentó agredir a una niña”-	“Ya siendo la hora de salida, tenía yo los guambis (niños) sentaditos mientras llegaban los padres; en eso uno de ellos volteó la cara le zampó una patada al otro compañero, me dio mucho susto, yo sudaba y me quedé quieto”-
Cognición inferida	Evaluación-observación	Pensamiento-evaluación	Observación-imaginación	Observación	Observación-pensamiento
Sentimiento experimentado	Me da tristeza	Alegría –como tranquilidad– como sentir esa paz.	Estuve muy expectante –hubo sorpresa-	Ira	Miedo-susto
Conducta producida	Formar y dar cariño	Atención	Acogida	Reaccioné de forma agresiva.	Sudar –quedarse quieto
Efecto resultante	Brindar apoyo a los estudiantes	Satisfacción frente a las actividades realizadas con los estudiantes.	Llenarse de esperanza	Reacción agresiva	Desconcierto

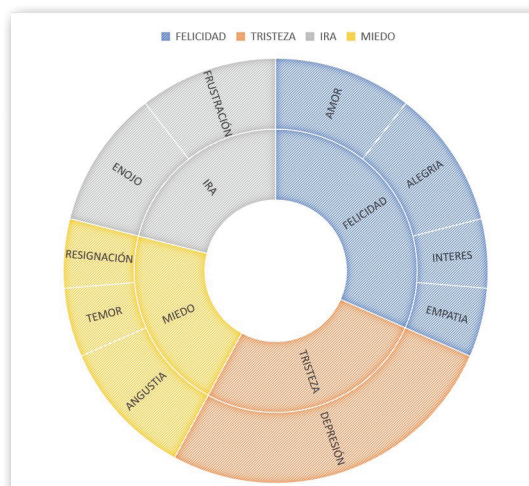
Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Plutchik (1991).

Siguiendo la misma línea de análisis para el caso de los docentes, en los siguientes párrafos se presentan los resultados a partir de las respuestas de los padres de familia, según los componentes planteados por Bisquerra (2009), y luego el cuadro correspondiente desde los componentes de las emociones propuesto por Plutchik (1991).

Emociones identificadas en los relatos de padres de familia



Figura 2. Emociones en entrevistas a padres de familia



Fuente: adaptado del modelo de emociones propuesto por Plutchik (1980).

Tristeza

“Es algo con lo que uno tiene que aprender a vivir. Es una depresión y una tristeza horrible” (padre de familia, Manizales).

El padre de familia de este relato evoca un suceso fuerte por la muerte violenta de un familiar. Describe su vivencia como una “tristeza horrible”, lo que denota el nivel de profundidad y afectación que generó este suceso para la persona, lo cual marca su vida y traspasa la temporalidad como si hubiera ocurrido ayer. La interrupción de la convivencia por la partida de una persona que se ama, desentraña experiencias de abandono, a veces de incertidumbre y, por supuesto, de pérdida. Y en el caso de la muerte, emergen muchas más preguntas para tratar de comprender un suceso que sigue siendo difícil en nuestra cultura.

Tristeza y depresión, son las formas en que expresa esta persona el significado de la ausencia, pero al lado de ella hay también un sentido resiliente, pues, a pesar del gran impacto que le produce, no resigna su existencia a la “pérdida”, sino que la convierte en “vida”, pero no una vida preestablecida, sino como una construida en estas nuevas condiciones de la convivencia rota; de allí que lo mencione como un aprendizaje.



Corporalmente, la emoción tristeza es descrita por los padres de familia en sensaciones como “dolor en el corazón”, experimentar un “taco en la garganta”, llorar, mirar hacia el firmamento mientras se narran las historias. Las anteriores no son más que formas de manifestación de una dinámica profunda en el sistema emocional, pues el “dolor en el corazón” y el “taco en la garganta”, aunque sentidas, terminan siendo metáforas con las cuales las personas materializan lo sucedido en sus procesos emotivos. La tristeza se ha vivido por las familias cuando han perdido a un familiar (por muerte natural o por suicidio) o por la separación o ruptura de la relación entre sus integrantes. De igual forma, la expresión psicológica que acompaña esta emoción se manifiesta en lo que denominan la depresión, con lo cual se avizora la relación que establecen entre la experiencia emocional en situaciones de convivencia y la salud mental.

Felicidad

“El primero que recuerdo es el día que nació mi hijo, ese momento es indescriptible, ésa es una alegría... yo como mamá puedo decir que es la mejor alegría que uno siente... uno esperar nueve meses por un ser querido lo llena a uno de tanto amor... cuando supe que iba a ser un niño pues feliz” (madre de familia, Manizales).

Para esta madre de familia el nacimiento de su hijo trasciende el sentido de su propia vida al experimentar la maternidad no sólo como una etapa, sino como una experiencia de dar vida, pensar en el otro, el amor y cuidado de los hijos. Es tal el grado de significancia e intensidad de las emociones asociadas a este suceso que la persona la denomina como indescriptible, lo que denota que las manifestaciones de las emociones pueden darse más allá de las palabras, de las respuestas fisiológicas y cognitivas. Hay un sentido de plenitud en la experiencia convivencial y la vivencia emocional, expresada como alegría para sí, es también extendida a quien empieza a ser parte de la vida familiar. Dicha felicidad también da cuenta de un momento de transición en la vida de la persona. De ser mujer-hombre a ser mamá-papá. De la espera a la culminación. De lo pensado a lo realizado. Tal pasaje podría ser vivido por la persona como parte de su crecimiento, de su realización y de allí que la maternidad, como vinculación con otro, sea asociada con la emoción de la felicidad.

La felicidad fue una de las emociones vivida con mayor presencia en los padres de familia entrevistados para esta investigación y

se ha asociado a diferentes situaciones de convivencia como son: el nacimiento, la participación de los hijos en eventos culturales o deportivos y los viajes familiares. Como ya se ha enunciado, las vivencias positivas fueron una constante en las narrativas de los padres de familia. Esta emoción tiene fuertes manifestaciones fisiológicas (como el llanto) y psicológicas, en las que las descripciones son menos explícitas.

Miedo

“Cuando me dieron el diagnóstico, cuando él tenía tres años, fue pues un choque psicológico, mental, físico, preocupación, miedo, pues uno como mamá no expresa o no espera esto y como le dije al Dios, papito Dios, tú eres mi maestro, enséñame para que él sea una persona de bien” (madre de familia, Soacha).

En esta narrativa de la experiencia vivida por esta madre de familia en torno a la situación de salud de su hijo, se hace visible el impacto, choque e incertidumbre que se movilizó en su interior frente a las implicaciones de este hecho para la vida de ese ser querido, en este caso de un hijo, generando interrogantes frente al qué hacer ante un suceso inesperado que impacta a nivel personal y familiar y se asocia con la emoción de miedo. La situación genera una ruptura en la estabilidad y seguridad que hasta ese momento se concebía frente a la crianza de un hijo, su desarrollo y proyección a futuro.

Como afrontamiento de este suceso se acude a la fe y creencias espirituales para reponer la tranquilidad y esperanza frente a la vida de su hijo. Se puede identificar que la emoción del miedo se ha vivido por las familias en situaciones como la posible separación entre sus familiares, el recibimiento de diagnósticos clínicos o cuando alguno de sus miembros han experimentado fenómenos sobrenaturales, como se presentó en uno de los casos. En general las manifestaciones de esta emoción tienen una fuerza importante en las reacciones fisiológicas y comportamentales que se dan en especial en las emociones básicas. El miedo ha sido catalogado por las tradiciones teóricas de las emociones, como una de las básicas y más primitivas en la evolución, que responde a una situación de amenaza, de nuevo, da cuenta de la vulnerabilidad humana. Como defensa (huida) se asumen creencias que pueden proveer tranquilidad.

Ira

“¡Claro!, eso no se olvida ijum!, sólo recordar en este momento quisiera coger a esa mujer y darle una pela para que dejara de ser sinvergüenza, no tanto por dejar a mi hijo, sino a sus tres chinos tan pequeños. Me da rabia, sudo, el corazón se me acelera de la piedra... mejor dicho, ¡me daña el día recordar eso!” (padre de familia, Neiva).

Para este padre de familia evocar esta vivencia de separación de su pareja le traslada en el tiempo a revivir todas las emociones, sensaciones y significancia del suceso generando impacto y la sensación de rabia cada vez que lo recuerda. Se puede reconocer que las manifestaciones asociadas a la ira en esta persona están relacionadas con la confrontación e indignación ante el abandono de una madre a los menores. En este caso, se dan cuestionamientos morales de lo que se espera frente a la responsabilidad de los padres con sus hijos, lo que es correcto o incorrecto y que puede ser motivo de castigo y un hecho reprochable. De igual manera, se puede concebir el grado de intensidad de este suceso que marcó la vida de esta persona, un antes y un después en la dinámica familiar ante la ausencia de uno de sus integrantes, lo cual está implícito en la expresión “eso no se olvida”, que connota que posiblemente no se ha logrado resignificar este hecho, aceptarlo y perdonar.

La ira es una emoción que se puede manifestar a través de sensaciones corporales como la sudoración, taquicardia, sentir la cabeza “caliente”. La ira en la convivencia de las familias se presenta ante situaciones como peleas o discusiones entre los hijos, o con su grupo de pares y, aparece nuevamente, como consecuencia de las separaciones no consentidas de los padres. Tal como se indicará para los profesores, esta emoción deja huellas que se activan en el tiempo ante estímulos evocadores. No es siempre activa, pero sí recurrente. Desde la perspectiva teórica de Plutchik (1991), a continuación se presenta la tabla 2 de las emociones antes citadas, atendiendo a los componentes de éstas.


Tabla 2. Narrativas de padres de familia. Componentes de las emociones

Aspecto	Emoción			
	Tristeza	Miedo	Ira	Felicidad
Fuente estímulo	"muerte de un hijo, me cambió la vida es algo... con lo que uno tiene que aprender a vivir".	"hijo en situación de peligro".	"ver pelear a uno de los hijos con arma cortopunzante".	"entrega de premios y reconocimientos a los hijos".
Cognición inferida	Pensamiento-evaluación	Pensamiento "algo va a pasar".	Pensamiento "me provocó coger a esa china y pegarle".	Observación-pensamiento.
Sentimiento experimentado	Tristeza	Miedo-terror	Ira: cabeza caliente sentir que el corazón se sale del cuerpo.	Felicidad-alegría-sorpresa.
Conducta producida	Buscar ayuda terapéutica: toma de medicamentos psiquiátricos.	Huida-escape	Pegarle a la otra persona.	Besar y abrazar a los hijos: sensación en el pecho.
Efecto resultante	Resiliencia	Protección	Reacción violenta	Orgullo

Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Plutchik (1991).

Así como en los docentes el centro de las narraciones de convivencia son los estudiantes, en los padres de familia son sus hijos e hijas (aunque algunos de los relatos se refirieron también a la pareja). Dichas situaciones de convivencia son principalmente de connotación negativa, bien por la propia acción o por la interpretación de la misma. Por ello es interesante que los efectos resultantes tienen una perspectiva positiva.

El pensamiento (en sus expresiones como juicio y razonamiento) son las cogniciones predominantes, lo que sugiere un cierto desconcierto o lo que podría ser también la existencia de recursos insuficientes para comprender y afrontar tales interacciones que denotan situaciones de convivencia entre padres e hijos. Lo anterior se expresa de mejor manera en las conductas producidas que, por un lado, son (en casos con connotación negativa) dejar pasar el incidente, expresar en sí mismos con reacciones fisiológicas, búsqueda de ayuda y, por otro, expresión externa abierta y transparente, cuando la situación de convivencia es interpretada como positiva.

El pensamiento (en sus expresiones como juicio y razonamiento) son las cogniciones predominantes, lo que sugiere un cierto desconcierto o lo que podría ser también la existencia de recursos insuficientes para comprender y afrontar tales interacciones que denotan situaciones de convivencia entre padres e hijos. Lo anterior se expre-



sa de mejor manera en las conductas producidas que, por un lado, son (en casos con connotación negativa) dejar pasar el incidente, expresar en sí mismos con reacciones fisiológicas, búsqueda de ayuda y, por otro, expresión externa abierta y transparente, cuando la situación de convivencia es interpretada como positiva.

Es importante llamar la atención sobre la coincidencia de los relatos de padres y madres con los de docentes, en el sentido de referir las situaciones de convivencia, en especial en torno a sus hijos o estudiantes y menor referencia con respecto a sí mismos. Esto ratifica la dimensión social y menos intimista, tanto de la convivencia como de las emociones que se suscitan en estos procesos.

Igualmente, la manifestación de vulnerabilidad de ambos, que los despoja de sus roles y los ubica en el mismo plano: el humano, variando un poco en su manera de reaccionar, la cual está más asociada a las propias biografías y a los contextos. Todo esto anima a que, a futuro, en un proceso de formación en contextos educativos y familiares sobre convivencia y emociones, se debería partir de las vivencias de unos y otros (donde se descubren iguales), más que de estrategias de cuadernillo, en los que se reproducen las relaciones de autoridad y poder que generan distancia y resistencia.

Uno de los hallazgos importantes está relacionado con la ratificación de que las emociones son componentes esenciales de los procesos de convivencia familiar y escolar. En todos los casos, las emociones están presentes a lo largo del suceso convivencial y en algunos de ellos direccionan el curso de la convivencia. De allí la importancia de tenerlas en cuenta, como se ha indicado, en los programas de formación para la convivencia, tanto de quienes tienen roles de autoridad, como de los propios niños, niñas y jóvenes.

Discusión y conclusiones

Por tratarse de un estudio que incluye algunos elementos de tipo fenomenológico, en los resultados y análisis no se delimitaron unas conclusiones definitivas, sino que se proponen aproximaciones de sentido a partir de las descripciones anecdóticas de las experiencias narradas por docentes y padres de familia. Es así que, en cuanto a la pregunta de la investigación, ¿cuáles son los sentidos que dan los docentes y los padres de familia a las emociones presentes en la convivencia en ámbitos escolarizados y familiares?, se encontró en los relatos que todas las situaciones de convivencia contienen emocio-

nes durante toda la experiencia y se hacen más fuertes en distintos momentos (inicio, al medio o al final) dependiendo de las características del contexto, el tipo de vivencia y de las condiciones o biografías de los actores.

En los contextos escolares se dinamizan relaciones interpersonales marcadas por la emocionalidad y de allí la importancia de la educación emocional para promover las competencias que favorecen la resolución asertiva de los conflictos e impactan en la convivencia escolar. Al respecto se han identificado resultados similares en investigaciones como las realizadas por Acosta-Mesas *et al.* (2008); Bisquerra (2009); Rendón (2016); Ortiz *et al.* (2017); Alegre, Pérez-Escoda y López-Cassá (2019); Caballero *et al.* (2019); Padilla-Jaraba y Valdés-Ocampo (2019); Sánchez y Duarte (2020); Alzate-Henao *et al.* (2020); Bisquerra y Chao (2021); Villega y Varas (2022); Galindo *et al.* (2022). En estas investigaciones se identificaron similitudes en los hallazgos como los obtenidos por Rendón (2016); este estudio obtuvo en sus resultados que, a mayor nivel de desarrollo de estas competencias, menos personas consideran que estas violencias están empeorando en las instituciones educativas.

Los estudios muestran que, ante una situación emocional, se despliegan reacciones fisiológicas (como la taquicardia en la ira), comportamentales (como la huida en el miedo) y psicológicas (como la búsqueda de ayuda ante la tristeza). Como se pudo ver en los resultados, se logró identificar en las vivencias de los docentes y padres de familia tanto en el contexto educativo como en las dinámicas que se viven al interior de las familias, un total de cinco emociones básicas, según las clasificaciones de autores como Ekman (1984); Tomkins (1962); Plutchik (1991, 2001); Izard (1977); Damasio (2007); Pinedo y Yáñez (2020). Ellas fueron felicidad, tristeza, miedo e ira (compartidas por padres y docentes) y sorpresa, que sólo se identificó en los relatos de los docentes. Es posible, pero teniendo en cuenta que las situaciones fueron las presentadas por los participantes y el análisis provino de la manera como ellos expresaron la vivencia emocional, al menos para estos grupos no aparece tan claramente. Valdría la pena tenerlo en cuenta para otras investigaciones en las que se pueda contar con un número mayor de participantes.

En las narrativas de los entrevistados se pudieron percibir los diferentes componentes de las emociones en situaciones de convivencia. Estos componentes, explicados por Bisquerra (2009), se ven

en las respuestas neurofisiológicas de las emociones antes descritas. Por ejemplo, en la ira, se da el aumento de la presión sanguínea o “sentir que el corazón se salía”; enrojecimiento de la piel o “sentir la cabeza caliente” y “colocarse muy roja”; cambios en la respiración y temblores en el cuerpo. Dentro de las manifestaciones comportamentales, se identificaron las expresiones faciales, en particular en la emoción de tristeza. La gran mayoría de ellos, bajaron el tono de la voz mientras se comunicaban; otros más lloraron y se silenciaron en la medida en que recordaban sus vivencias; la inquietud motora estuvo presente en algunos entrevistados.

El componente cognitivo, en concordancia con lo propuesto por Bisquerra (2009), es entendido como una vivencia subjetiva, lo que también se dio en los participantes de la investigación. Cabe resaltar que la tristeza es vivida como “un vacío en el pecho, un apretón en el corazón... sentir que por dentro se quiebra”. Es una experiencia profunda, que busca ser localizada en un lugar corporal, sin que éste pueda definirse plenamente y por ello es considerada en términos amplios, como percepciones hápticas difusas, a la manera de “sentirse mal” (o bien) de los protosentimientos (Damasio, 2018). Para otros es “algo con lo que uno tiene que aprender a vivir... una depresión”, lo que ratifica la vivencia de las emociones como procesos en los cuales los sentimientos permanecen en el tiempo como la manera en que se experimenta una experiencia emocional que deviene en sentimiento (Damasio, 2005).

Cabe mencionar la similitud de estos resultados con los hallazgos de algunos estudios e informes realizados después de la pandemia Covid-19 como en López Cassà, y Pérez Escoda (2020, pp. 15-16), en el cual se da cuenta de que los docentes reportan emociones como angustia, incertidumbre, miedo y ansiedad, ante el supuesto de “una amenaza o una ruptura en la cotidianidad y una pérdida de la intensidad en la relación con sus semejantes”, tal como se halló en el presente estudio. Las emociones más encontradas en los relatos de los docentes fueron la tristeza (la de más frecuencia), la felicidad y el asombro. Aunque las situaciones de convivencia son propias de cada persona, cabe acá resaltar que Gómez del Amo *et al.* (2014), en su trabajo sobre las emociones en situaciones estresantes vividas por docentes, refieren la presencia de emociones como la tristeza, la ira o el miedo. Para el caso de la investigación realizada, si bien también se identificaron la ira y el miedo, éstos se presentaron en menor medida.

Frente a la emoción tristeza se identificó que los docentes y padres de familia en su experiencia vinculada a esta emoción referían sensaciones en las que se combinan estados corporales propiamente dichos como el dolor y el lugar de ubicación del mismo en un ente incorpóreo, el alma; o un lugar corporal (por dentro, algunos podrían decir “las entrañas” para expresar que hay alteración en la estructura ósea, muscular y visceral) en el que se ubica una sensación: “vacío”, “quebrarse”, “derrumbarse”, con lo que se hace explícita una combinación psico-fisiológica de la experiencia emocional, dando cuenta de los componentes neurofisiológicos de la emoción planteados por Bisquerra (2009). Igualmente, de esta emoción se identificaron manifestaciones psicológicas como indisposición emocional, exaltación e intranquilidad. Éstas ratifican la presencia de múltiples factores que confluyen dentro de la experiencia relacionada con la convivencia en los contextos escolares. La tristeza es una de las emociones que más referencias tiene en situaciones de convivencia. En todos los casos se alude a pérdidas irremediables y se vive tan profundamente que sus marcadores somáticos (Damasio, 2007) siguen presentes en el tiempo.

Para el caso de la emoción felicidad, sus manifestaciones en los entrevistados (un estado de paz, tranquilidad, alivio y sentirse bien) son similares a las identificadas por otros autores como Retana *et al.* (2018) en la investigación realizada sobre el cambio en la intensidad de las emociones del maestro de formación inicial frente al clima de aula, quienes encontraron un cambio favorable de todas las emociones positivas dado que incrementaron entre el antes y el después. Dentro de las sensaciones y desencadenantes de la emoción felicidad en el caso de los docentes, éstas se manifestaron a través del amor, la alegría, la empatía y el interés hacia sus estudiantes. Al respecto, en los hallazgos de la investigación de Aguirre (2019), la empatía desde la percepción de los estudiantes es una de las competencias docentes socioafectivas que se considera fundamental para el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje. En el referido estudio, los estudiantes opinaron que sus profesores son empáticos en un 49%, en rangos de “Casi siempre” y “Siempre” (Aguirre, 2019, p. 1183), lo cual, relacionado con los resultados de la investigación base de este artículo, permiten decir que la felicidad y la empatía están presentes en las experiencias de los docentes en sus relaciones con los estudiantes. Al respecto, en los hallazgos de investigación de Aguirre (2019), la empatía desde la percepción de los estudiantes es

una de las competencias docentes socioafectivas que se considera fundamental para el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje. En el referido estudio, los estudiantes opinaron que sus profesores son empáticos en 49%, en rangos de “Casi siempre” y “Siempre” (Aguirre, 2019, p.1183). Esto sería una probable explicación a la vivencia manifestada por los docentes con respecto a la empatía, pero tendría que corroborarse con las entrevistas que se realicen a los estudiantes. Otro aspecto a resaltar son las expresiones físicas de los participantes ante esta emoción (sonrisas) y sus manifestaciones psicológicas (sentimiento de alegría y expresiones de afecto y cariño).

Llama la atención que también se identifican unos “sentimientos encontrados”, como experimentar alegría y a la vez tristeza y nostalgia, similar a una montaña rusa de emociones. Esto es interesante, por cuanto no existe una manera única de responder ante situaciones vividas, lo cual se puede identificar en las diferentes vivencias relatadas por padres de familia y docentes. Al respecto, como resultado de su investigación, Feldman (2017 y 2018) plantea que las emociones se construyen, de acuerdo con el perceptor; ante una misma circunstancia, las personas pueden experimentar diferentes emociones a partir de *inputs* sensoriales y de aprendizajes anteriores, el cerebro construye significado y prescribe la acción. Esto mismo puede relacionarse con las diferentes formas de manifestación psicológica y fisiológica de las emociones que se hallaron en los relatos de los docentes y padres de familia participantes de esta investigación.

Respecto a la emoción de la ira, se percibió en los relatos, tanto de docentes como de padres de familia, manifestaciones a nivel fisiológico y expresiones corporales tales como cambios en la respiración, tono de voz, expresión gestual, en la mirada, cambios de temperatura corporal, temblor en el cuerpo, golpear a las personas u objetos. Se percibe que para algunos participantes estas manifestaciones la ubican en alguna parte de su cuerpo, en coincidencia con lo planteado por Chóliz (1995), quien señala los rasgos faciales que caracterizan la ira (cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado; labios tensos; mirada prominente).

Por su parte en la emoción miedo está presente la corporalidad en las manifestaciones que dan los docentes a esta emoción por medio de llanto, sudoración y sensación de que el cuerpo se paraliza. Estas manifestaciones se presentan de manera similar a las experimentadas con la sensación de susto, que puede desencadenar

angustia, intranquilidad, preocupación e impotencia. Lo anterior es producto de la activación de la amígdala, dado el funcionamiento del sistema nervioso, el cual genera esas reacciones fisiológicas (Bisquerra, 2009; Goleman, 2009; Bedoya y García, 2016). Esta emoción y sus sensaciones se derivan de situaciones en torno a los conflictos que se generan entre estudiantes a la hora de la salida de la institución o en el entorno escolar, así como el manejo de situaciones de comportamiento de los estudiantes. Al respecto algunos estudios sobre la influencia de las emociones en la convivencia escolar como el realizado por Otálvaro y Robles (2019), develaron emociones como la de la rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo y otras, las cuales se generan en la interacción de estudiantes con sus profesores y compañeros y se consideran desfavorables para el aprendizaje.

A su vez, en la presente investigación se identificaron emociones como la de sorpresa, expresada en las narrativas, en algunos casos, mediante la sensación de desconcierto, no saber qué hacer o cómo comprender determinada situación; por su parte, en otros relatos se manifiesta por medio de la risa y sensación de nervios y expectativa. Se resalta que las emociones propias de las situaciones de convivencia vividas por docentes y padres de familia de las instituciones en las que se realizó el estudio, contienen cinco emociones básicas (miedo, felicidad, tristeza, sorpresa e ira) y de ellas se derivan otras experiencias sentimentales, menos intensas, pero igualmente importantes. De la misma manera, es importante indicar que, al examinar los relatos, éstos giran alrededor de las emociones y sentimientos que emergen de la manera en que cada participante entiende e interpreta los sucesos, acontecimientos y experiencias vividas. La vivencia no es la misma para todos, aunque la emoción sí lo sea. Al evocar los sucesos, se percibió en los actores diferentes maneras de expresión: lenguaje verbal, gestual y proxémico. Con ello se resalta que las situaciones de convivencia tienen como componente siempre presente, al menos una emoción, alrededor de la cual se gestan comportamientos intra e interindividuales. Se puede plantear que las emociones dan sentido a la vivencia de las personas, en cuanto direccionan el comportamiento y las mismas reacciones fisiológicas y psicológicas que la acompañan.

También se destaca que, para los participantes, las situaciones de convivencia son todas aquellas que dan cuenta de las relaciones e interacciones con otros y se manifiesta tanto en eventos catalogados como positivos (recibir premios, ayudar) como negativos (agresión,

pérdida) y otros más ambivalentes (que no suceda lo que se esperaba). Llama mucho la atención que, mientras en los padres de familia las experiencias de convivencia tienen una connotación más positiva, en los profesores éstas tienen una orientación más hacia la connotación negativa, quizás motivado por el tipo de interacciones que se dan en uno y otro contexto y la intencionalidad de las mismas. En cuanto a la orientación de las emociones en estas situaciones de convivencia, se identifican la resiliencia, la protección, el orgullo y la autoridad en los padres de familia y el apoyo, la satisfacción, la esperanza, acompañadas del desconcierto y hasta de la agresión defensiva en los profesores.

A su vez, es importante resaltar que en la aproximación realizada desde esta investigación a las emociones presentes en la convivencia en los contextos educativos a partir de las diferentes vivencias de los docentes y padres de familia, se logra un acercamiento a su propio mundo, a la forma como experimentan cada uno más allá de su rol, como seres humanos, el ser maestros sensibles a las situaciones que afectan a los estudiantes y que inciden en su aprendizaje y en sus relaciones sociales, es aprehender el mundo escolar más allá de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes; es adentrarse en el mundo existencial de los estudiantes para comprender sus experiencias de vida. Por su parte, el ser padres de familia atendiendo las expectativas y demandas de la sociedad frente a la crianza de sus hijos y al tiempo afrontando los comportamientos que éstos presentan que, en algunos casos, generan sensaciones de orgullo, logro y satisfacción y en otros de preocupación, desconcierto y decepción.

Con los resultados obtenidos se puede, a futuro, explorar la eficacia de un programa de formación en emociones para la convivencia, basado en las emociones antes expuestas y enriquecidas por emociones sociales que contribuyen al establecimiento de interacciones positivas entre las personas. También es recomendable realizar nuevas búsquedas en las que se indague por el papel de la regulación emocional en situaciones de convivencia, pues los resultados permiten inferir que algunas de ellas permanecen con connotaciones negativas, lo que afecta la salud mental y altera nuevas experiencias de interacción. De igual manera, es importante ampliar en futuras investigaciones las vivencias, percepciones y sentidos de otros sujetos presentes en las relaciones escolares y familiares, los cuales juegan un rol fundamental para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños, niñas y jóvenes y propiciar la sana convivencia en las instituciones educativas.

Como límites del estudio se tienen las dificultades en los encuentros con los participantes por la pandemia del Covid19, que coincidió con una de las fases para la recolección de la información y, aunque éste fue un estudio sin pretensiones de generalización, haber tenido un mayor número de participantes hubiese sido valioso para tener un mayor número de referencias.

Referencias

- Acosta-Mesas, A., Arribas-Álvarez, J. M., Bisquerra, R., Etxebarria, I., Fernández-Berrocal, P., López-Sánchez, F., Ruiz, D., Yus-Ramos, R., y Zaccagnini-Sancho, J. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 143-162). España: Conocimiento Educativo. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publicventa/detalle.action?cod=12449>
- Aguirre, M. A. (2019). Competencias socioafectivas de profesores de escuelas secundarias públicas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1179-1187. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.457>
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (Colombia)*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alegre, A., Pérez-Escoda, N., y López-Cassá, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence and personality. Is trait EI really anchored within the big five, big two and big one frameworks? *Frontiers in Psychology*, 10, 866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00866>
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Ángela D. P., y Ocampo-Flórez, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 22(2), 246-265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., y Hoyos, A. del P. (2019). *Educación emocional para la paz en ambientes escolares: una experiencia desde las percepciones de los actores*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5655>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., y Gloria, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos

- directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bedoya, C., y García, M. (2016). Efectos del miedo en los trabajadores y la organización. *Estudios Gerenciales*, 32(138), 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2015.10.002>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. España: Wolters Kluwer-Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer-Praxis.
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Caballero, F. S., Rostan, C., Collell, J., y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Caurín, C., Morales, A. J., y Fontana, M. (2018). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Chaux, E. (2012). Alternativa: competencias ciudadanas. En *Educación, convivencia y agresión escolar* (pp. 66-77). Colombia: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2007). Aulas en paz: Un programa multicomponente para la promoción de relaciones pacíficas y competencias ciudadanas. *Resolución de Conflictos Trimestral*, 25(1), 79-86. <https://doi.org/10.1002/crq.193>
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Colombia: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chaux, E., y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Promolibro. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>

- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (comps.), *Prácticas de Historia de la Psicología* (pp. 1-11). Valencia: Promolibro. <https://www.uv.es/=choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino.
- Damasio, A. (2007). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to Emotions* (pp. 319-344). Hillsdale: Erlbaum.
- Feldman, B. L. (2018). *La vida secreta del cerebro: cómo se construyen las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Feldman, B. L. (2017). La teoría de la emoción construida: un relato de inferencia activa de la interocepción y la categorización. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Galindo-Domínguez, H., Saíenz, M., y Losada, D. (2022). La inteligencia emocional en el desarrollo de estilos de resolución de conflictos en futuros educadores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 141-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.528721>
- Gallardo-Vázquez, P., Gallardo, F. J., y Gallardo-López, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: J. Vergara Editor.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-184. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950>
- Gómez del Amo, R., Carrasco, A. C., Lizarazo, J. A. C., y Cortés, A. B. B. (2014). ¿Qué emociones despiertan en los docentes los factores sociales y ambientales? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 135-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790015>
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.



- López-Cassà, È., y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la Covid-19. El caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Por el 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: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?_noredirect=1
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, J., Ramírez, M., Moreno, M., y Martínez, E. (2017). *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. Colombia: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/943>
- Otálvaro, E. J., y Robles, J. A. (2019). *La influencia de las emociones en la convivencia escolar* (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/15012>
- Padilla, G. S., y Valdés, L. C. (2019). *Incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar*. (Tesis de grado). Universidad de la Costa, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5764/Incidencia%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20como%20habilidad%20para%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinedo-Cantillo, I. A., y Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-33. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>
- Plutchik, R. (1991). *The emotions*. Nueva York: University Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Rendón, M. (2016). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional CSE en instituciones educativas de 4 subregiones del depar-

tamento de Antioquia Colombia. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1(1), 15-33. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-convivencia-y-la-educaci%C3%B3n-de-la-competencia-en-Urbe/4ab7cf752bade3bf514f27ad5e83fbe68394173>

- Retana, D. A., Heras-Pérez, D., Ángeles, M., Vázquez, B., y Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, C. L., y Duarte, D. C. (2020). Percepción emocional del docente-tutor en el proceso de aprendizaje de estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22105>
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness, Vol. 1. The positive affects*. Nueva York: Springer Publishing Company. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14351-000>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica, métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Villega, L. B. E., y Varas, C. I. G. (2022). Técnicas de educación emocional para niños y niñas de educación inicial. *Cognosis*. 7(2), 97-112. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4820>
- Welbin y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2022). *Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar. Colombia, 2022*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. <https://welbin.org/wp-content/uploads/2022/09/2022-Indice-Welbin-Colombia-Condiciones-escolares-para-el-bienestar.pdf>

