

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Rosa Milagros Alcedo Huaman

Asesora:

Carmen Rosa Coloma Manrique

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Carmen Rosa Coloma Manrique,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulada:

Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia.

del/de la autor(a)...Rosa Milagros Alcedo Huamán,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 19/12/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 25 de febrero del 2024

Apellidos y nombres de la asesora: Coloma Manrique, Carmen Rosa	
DNI: 25588637	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1212-9915	

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han sido parte fundamental de este camino académico.

A mi madre, gracias por creer en mí y por ser mi fuente constante de inspiración. A mi padre, por el apoyo y aliento han sido la base de mi perseverancia. A todos los familiares que acompañaron mi proceso y celebraron mis logros. Finalmente, agradezco a mi pareja por su constante apoyo emocional y comprensión durante este proceso.

A mis amigos y compañeros de universidad, les agradezco por compartir risas, desafíos y momentos inolvidables a lo largo de esta travesía. Su compañía ha hecho que cada obstáculo sea más llevadero y cada logro más significativo.

A pesar de la ausencia física, quiero rendir un especial homenaje a mi querido abuelo, cuyo amor y sabiduría dejaron una huella imborrable en mi vida. También, dedico este logro a mi mejor amiga, quien ya no está físicamente conmigo, pero sigue siendo una fuente de inspiración. Ambos han sido mi impulso para superar desafíos y alcanzar metas.

Agradezco de manera especial a mis asesoras de tesis, cuya orientación experta y paciencia fueron fundamentales en la culminación de este trabajo. Su dedicación y sabiduría académica son invaluable.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento por ser parte esencial de este capítulo en mi vida académica.

RESUMEN

La presente investigación resalta la importancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo actual, debido al impacto negativo evidenciado en el conocimiento y regulación de emociones y relaciones sociales de la población educativa en la época pospandemia. En ese sentido, el problema del estudio es: ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales de la educación acerca de la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria, en el contexto de la convivencia escolar en la etapa pospandemia? El objetivo general es analizar las percepciones de los profesionales educativos es analizar percepciones de profesionales educativos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares de tercer grado de Educación Primaria en tiempo de pospandemia, mientras que los objetivos específicos se centran en identificar los conocimientos de profesionales educativos acerca de la inteligencia emocional, la descripción de las oportunidades para promoverla a través de la convivencia escolar, y la explicación de las percepciones en el marco de la convivencia de los estudiantes de Tercer Grado de Educación Primaria en la época pospandémica. La metodología del estudio es cualitativa y la técnica priorizada es la entrevista semiestructurada. Los resultados concluyen en que los profesionales reconocen la importancia de la inteligencia emocional en la convivencia escolar durante la pospandemia y la influencia de competencias personales y sociales en los diversos entornos escolares.

Palabras clave: Inteligencia emocional, convivencia escolar, pospandemia, competencias personales, competencias sociales.

ABSTRACT

The present research highlights the importance of emotional intelligence in the current educational context, due to the negative impact evidenced on the knowledge and regulation of emotions and social relationships of the educational population. In this sense, the problem of the study is: What are the perceptions of education professionals about emotional intelligence in third grade Primary Education students, in the context of school coexistence in the post-pandemic stage? The general objective is to analyze the perceptions of educational professionals about the development of emotional intelligence in third grade Primary Education students in post-pandemic times; Meanwhile, the specific objectives are: to identify the knowledge of educational professionals about emotional intelligence, the description of the opportunities to promote it through school coexistence, and the explanation of the perceptions within the framework of the coexistence of the students of Third Grade of Primary Education in the post-pandemic era. The methodology of the study is qualitative, the prioritized technique is the semi-structured interview. The main results allow us to conclude that professionals recognize the influence of emotional intelligence on school coexistence during the post-pandemic; Additionally, consider that children act from their personal and social competencies in various school environments.

Keywords: Emotional intelligence, school coexistence, post-pandemic, personal skills, social skills.

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
PARTE 1: MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESCUELA	8
1.1 De emociones a inteligencia emocional	8
1.2 La inteligencia emocional según Goleman.....	12
1.2.1. Dominios y competencias de la Inteligencia emocional	14
1.2.2. Factores que intervienen en la Inteligencia emocional	16
1.2.3 La Inteligencia emocional en los niños	18
1.3 La educación emocional	20
1.3.1 Aprendizaje de las emociones en la escuela	21
1.3.2 El riesgo del analfabetismo emocional.....	22
1.4 Inteligencia emocional en la escuela primaria	24
1.4.1 La inteligencia emocional en el contexto peruano	25
CAPÍTULO II: CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL	29
2.1 Convivencia escolar	29
2.1.1 Descriptores de la convivencia escolar.....	30
2.1.2 Convivencia escolar en el contexto actual.....	34
2.2 Convivencia escolar como oportunidad para educar	36
2.2.1 Educar las emociones a través de la convivencia escolar.....	37
PARTE 2: INVESTIGACIÓN.....	39
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.1 Enfoque y tipo de investigación	39
1.2 Problema de la investigación, objetivos y categorías	39
1.3 Fuentes informantes	41
1.4 Técnica e instrumentos para la recolección de datos	42
1.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información.....	43
1.6 Principios de la ética de la investigación	44
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	45
2.1 Codificación de categorías, subcategorías e informantes	45
2.2 Categoría 1: Inteligencia emocional.....	47
2.2.1 Respecto al concepto de inteligencia emocional	47
2.2.2 Con relación a las competencias personales y sociales	50
2.3 Categoría 2: Convivencia escolar.....	53

2.3.1 Con relación al clima del aula	55
2.3.2 Responsables de la convivencia escolar y acciones favorecedoras	56
2.3.3 La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente	59
2.4 Categoría 3: Inteligencia emocional y convivencia escolar en la época de pospandemia	62
2.4.1 Con relación al confinamiento y el desarrollo emocional	62
2.4.2 Inteligencia emocional en la pospandemia	66
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	76
ANEXOS	86
ANEXO 1: Matriz de consistencia para formular categorías y subcategorías	86
ANEXO 2: Consentimiento informado para participantes de investigación	88
ANEXO 3: Primera versión del protocolo de entrevista semiestructurada	90
ANEXO 4: Modelo de solicitud para la participación del experto	92
ANEXO 5: Ficha de evaluación del instrumento para el experto	93
ANEXO 6: Hoja de validación del experto 1	98
ANEXO 7: Hoja de validación del experto 2	104
ANEXO 8: Hoja de validación del experto 3	110
ANEXO 9: Matriz comparativa de las observaciones de los expertos hacia el instrumento de investigación	116
ANEXO 10: Versión final del instrumento y protocolo de entrevista	119

INTRODUCCIÓN

Este estudio coincide en el Perú con el año de retorno formal a clases presenciales tras la pandemia Covid-19, tiempo en el que se reporta altos porcentajes de ciudadanos peruanos afectados psicológica y emocionalmente por el confinamiento y situaciones de duelo (Ministerio de Salud, 2020). Si bien la población más afectada se encuentran entre los 18-24 años, los menores no han estado exentos a las consecuencias de esta realidad.

Como señalan Rosero et al. (2021), la situación de distanciamiento social tuvo efectos dramáticos por la naturaleza social que poseemos. A pesar de ser una situación que trajo oportunidades de crecimiento personal y cohesión familiar, la ausencia de situaciones de sociabilidad, relajación o recreación, fueron los principales factores para el desarrollo de efectos negativos en la salud mental de ciudadanos de todas las edades.

En palabras de UNICEF (2020), la niñez es una víctima oculta en los efectos pospandemia, debido a que tuvieron enfrentarse a dicho contexto y las características cambiantes que trajo consigo, haciéndolos vulnerables a padecer condiciones traumáticas.

En ese sentido, la motivación por abordar este tema de estudio parte de experiencias laborales y de prácticas discontinuas en espacios de ayudantías, en dónde identificamos el insuficiente manejo emocional de algunos estudiantes y cómo este factor se manifiesta en la convivencia escolar en la época pospandemia. Es así que este estudio pertenece a la línea de investigación de Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad y se enfoca en comprender las percepciones de los profesionales educativos respecto al desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria en el contexto de la convivencia escolar pospandemia, teniendo como objetivos analizar estas percepciones, identificar el conocimiento de los profesionales sobre la inteligencia emocional, describir las oportunidades para promoverla a través de la convivencia escolar y explicar las percepciones en el marco de la convivencia escolar de los estudiantes de tercer grado en la etapa pospandemia. Todo ello a través de la metodología cualitativa: entrevistas semiestructuradas como técnica y guiones de entrevista como instrumento.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESCUELA

En este primer capítulo del marco teórico se desarrollarán cuatro temas relacionados con la inteligencia emocional: De emociones a Inteligencia emocional, La Inteligencia Emocional según Goleman, La alfabetización emocional y la Inteligencia emocional en la escuela primaria, con la finalidad de comprender la evolución del término en el ámbito escolar desde las primeras propuestas en los años 90' hasta la actualidad.

1.1 De emociones a inteligencia emocional

En el siglo XIX, el estudio de las emociones cobra aún mayor relevancia, cuando Darwin, en 1872, publica *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, estudio que desarrolla la presencia de la biología y fisiología en la expresión de emociones, a partir de los aportes de autores contemporáneos suyos. En dicha publicación, se desarrolla fundamentalmente la idea de que la expresión es el modo en el que los seres vivos reflejan sus percepciones individuales del mundo, y que estas se desarrollan desde tres principios: los hábitos útiles asociados, la antítesis y las acciones debidas a la constitución del sistema nervioso con independencia de la voluntad y, en cierta medida, también del hábito.

Años después, James y Lange desarrollaron teorías distintas siguiendo la línea del aspecto fisiológico de la emoción que inició Darwin. Por su parte, James (1884) establece una secuencia de cómo se genera la emoción, en donde la percepción es el punto de partida que produce emociones y respuestas físicas, simultáneamente. Es decir, la emoción está sujeta a la expresión corporal porque, de lo contrario, solo se reducirían a expresiones intelectuales frías. De este modo, el autor categoriza las emociones desde la intensidad de las manifestaciones corporales que producen. Lange (1887) también trabaja en la teoría organicista de las emociones, con la cual propone que existe una relación recíproca entre las emociones y las manifestaciones físicas que las acompañan. Actualmente, los aportes de ambos autores se conocen como la teoría de James-Lange por la semejanza de sus conclusiones.

Es así, como el estudio de las emociones tiene sus pilares en la biología y fisiología, pues las primeras investigaciones de estas tienen como objetivo hacer explícita la secuencia del origen de las mismas. Sin embargo, estos primeros aportes no consideran la característica filosófica de las emociones, tal como lo hace Vigotsky en su famosa obra *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*, en donde hace una crítica a la esencia de la teoría organicista de las emociones (Paéz, 2012). Vigotsky (s.f.) alude a que la psicología de las emociones se encuentra fragmentada y es de carácter insoluble, pues las teorías contemporáneas presentan el sentimiento humano solo desde sus características descriptivas. A raíz de ello, el autor interviene desde la filosofía basándose en la naturaleza psicofísica que propone Spinoza.

Sin embargo, tras el auge de la teoría organicista de las emociones, y el posterior aporte de Vigotsky, surge la necesidad de comprender cómo las emociones que percibimos y expresamos se conectan con la cognición. Para ello, autores como Fernández & Ortega (1985) mencionan que la definición de emociones solo se hace más lejana si se estudia desde la fisiología en aspectos como la estimulación cerebral o las localizaciones anatómicas. Al respecto, Skinner afirmaba que el fisiologismo es escaso para este trabajo, ya que justifica la conducta desde fenómenos de otro nivel y términos operativos.

Habiéndose cuestionado en múltiples ocasiones la fiabilidad de la teoría fisiológica y la plasticidad de las reacciones, distintos autores proceden a defender la interpretación cognitiva de las emociones, debido a que estas son entendidas como parte de un proceso cognitivo independiente: la percepción.

Distintos psicólogos cognitivos rechazan la idea de la activación indiferenciada que se propone desde la teoría fisiológica de las emociones. Arnold (1960) propone que la emoción surge como respuesta hacia algo, algo que es previamente valorado como bueno o malo intuitivamente, es decir, desde la cognición. Por su parte, Frijda (1986) coincide en que algunos sucesos significativos son los que dan paso a las emociones. Estas experiencias, al igual que como señala Arnold, siguen una estructura de evaluación situacional. La emoción siempre tiende a la acción, sea establecer, mantener o interrumpir su relación individual con el contexto.

A todo esto, Frijda (1986) agrega que la teoría de la valoración es válida en términos comportamentales, pues explica cómo la emoción se articula y construye desde el proceso cognitivo de la percepción. Sin embargo, es preciso considerar que la emoción no debe ser limitada a este modelo lineal, en el que esta signifique el punto final del proceso cognitivo.

Como señala Fernández-Berrocal (2021), el punto en el que se conectan la emoción y cognición y el estudio de las inteligencias, surge de un proceso acelerado y progresivo en el estudio de estos conceptos científicos. En particular, el surgimiento de un nuevo tipo de inteligencia, la inteligencia social, propuesta por Thorndike en 1920, da pie a las relaciones efectivas y la sabiduría de nuestro comportamiento. Sin embargo, su idea no obtuvo suficiente apoyo en el momento.

Gardner, actualmente considerado uno de los intelectuales más influyentes, en 1983 nos introduce en la idea de que el ser humano posee dos tipos de cerebros: el racional y el emocional. Ambos, a pesar de sus funcionamientos distintos, se complementan desde la perspectiva de que el intelecto no puede desarrollarse adecuadamente sin la participación armónica de la inteligencia emocional.

En ese sentido, se señala que las emociones son cruciales para el ejercicio de la razón, pues conducen nuestras decisiones y el pensamiento mismo. Asimismo, es preciso mencionar que la parte emocional no es la que únicamente influye sobre la otra, sino que el cerebro racional también genera condiciones en el desarrollo de nuestras emociones. Sin embargo, el cerebro emocional es el único capaz de asumir el control completo de una situación, en donde nuestras emociones no son reguladas y, por lo tanto, se desbordan.

El título de *Inteligencia emocional* no fue publicado en un artículo sino hasta 1990 por Salovey y Mayer. Aun así, el término comenzó a ser mundialmente conocido desde la producción de Goleman en 1995 (Fernández-Berrocal, 2021). Sin embargo, quien precede a estas investigaciones es Howard Gardner, quien, en el desarrollo de su teoría de las inteligencias múltiples, designa un grupo de inteligencias personales, entre las que se encuentran incluidas la inteligencia interpersonal e intrapersonal y la inteligencia emocional.

Salovey y Mayer (1990), siguiendo el modelo jerárquico de Cattell-Horn-Carroll (CHC) acerca de las inteligencias, proponen un modo de integrar a la inteligencia social y emocional. Su propuesta divide a los tipos de inteligencias en dos grandes grupos: las inteligencias frías y calientes. Las frías están relacionadas a la razón y rasgos impersonales, como las matemáticas, el lenguaje o el sentido viso espacial, mientras que las inteligencias calientes consideran intereses personales, sociales y emocionales.

Más allá de haber podido ser considerada una propuesta estática y separada, el hecho de que las inteligencias se presenten como ramas separadas, no sugiere que la interacción entre ellas sea es nula. La inteligencia emocional tiene la característica de funcionar en espiral, es decir, de manera indiferenciada con todos los demás rasgos que constituyen a una persona y su cognición (Fernández-Berrocal, 2021).

En el siglo XX, Salovey et al., (2000) vuelven a utilizar como objeto de estudio a la inteligencia emocional, esta vez integrando una estructura que forma parte del modelo de cuatro ramas para explicar su relación con el sistema de acción humana, desde la cognición, el pensamiento y la acción. En su propuesta incluyen la percepción, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional como ramas interrelacionadas a este tipo de inteligencia.

Sin embargo, si nos remontamos a estudios más recientes sobre la inteligencia emocional, Román (2022) nos propone un componente metacognitivo propio de la inteligencia emocional que compromete el autoconocimiento y la regulación emocional. En su propuesta, el autor asegura que este tipo de inteligencia trabaja de manera cercana con la experiencia afectiva, pues compromete procesos conscientes, como la percepción de emociones, control de impulsos, reflexión y decisiones.

Aun así, los autores que trabajan la inteligencia emocional, continúan recurriendo al canónico libro de Goleman sobre dicho tema, pues se trata del autor que dio a conocer el concepto mundialmente gracias a su producción. En el siguiente apartado de la presente investigación tratará con mayor detalle el caso de Goleman y las teorías surgidas por sus seguidores.

1.2 La inteligencia emocional según Goleman

Leal (2011), quien elaboró un artículo sobre este concepto de Inteligencia Emocional, considera información relevante respecto de sus antecedentes. Para presentarlos, hace hincapié en que el camino a seguir para rastrear los inicios de la inteligencia emocional comienza por la búsqueda de estudios sobre inteligencia y emoción a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Por lo general, la inteligencia se describe desde su significado académico, práctico, social y la teoría de Gardner. Sin embargo, Leal pretende explicar preferentemente los antecedentes de la inteligencia centrados en la emoción y, para ello, parte del enfoque del *counselling*, el cual respalda la demanda de cada persona por experimentar sus emociones, sentir bienestar con ellas y crecer emocionalmente.

Considerando estos criterios, uno de los primeros antecedentes recopilados es el de Leuner (1966), referido a inteligencia emocional y emancipación. En su artículo, se aborda el reducido rol social de las mujeres debido a su baja inteligencia emocional. Tras este estudio, tuvieron que transcurrir veinte años para hallar algún otro estudio que maneje este concepto, cuando Payne, en 1986, presenta un estudio titulado *inteligencia emocional*, en el que desarrolla el conflicto entre emoción y razón. Como parte de sus conclusiones, considera la necesidad de integrar la emoción e inteligencia en la educación, argumentando que “la ignorancia emocional puede ser destructiva” (Leal, 2011, p.6). A partir de aquel antecedente, surge la preocupación gubernamental y educativa por educar en competencias emocionales.

A partir de estos documentos, es posible confirmar los inicios educativos de la inteligencia emocional. Sin embargo, cabe recalcar que estos artículos casi no tuvieron trascendencia y son escasamente citados, a excepción por estudios exhaustivos acerca de la inteligencia emocional. A pesar de ello, Salovey y Mayer (1990), autores importantes en el desarrollo investigativo del concepto, consideran estos antecedentes.

A pesar de la primera aparición significativa de la inteligencia emocional en la publicación de Salovey y Mayer en 1990, el concepto ganó interés tras el lanzamiento del libro de Goleman titulado *Inteligencia emocional* en 1995.

Goleman (1995) explica, en su libro, la indudable influencia de Gardner, sugiriendo explícitamente que su teoría, fuera de tener como pilar a Salovey y Mayer, surge desde el concepto de las inteligencias múltiples. Específicamente, se rescata el concepto de Gardner en relación a las inteligencias personales, que se organizan en la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, nombrándolas como “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas” y “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos”, respectivamente (p. 40).

Desde sus principios, la inteligencia emocional que describe Goleman se desarrolla en el contexto empresarial, pues el autor propone idealmente que nuestras competencias emocionales y sociales son las que definen nuestro éxito personal y profesional. A raíz de dicha afirmación, el concepto de inteligencia emocional tuvo gran repercusión en la organización empresarial, pues su idea pasó a formar parte de los criterios de selección de empleados, principalmente en Estados Unidos (Fernández-Berrocal, 2021).

Como señala Fernández-Berrocal (2021), el modelo de Goleman describe, a través de competencias, el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos y los demás; sin embargo, este abarca más que solo el concepto de inteligencia, pues se involucra la personalidad, erróneamente llamada *carácter* en un inicio.

Para Leal (2011), Goleman es el autor que retoma la ya mencionada discusión entre cognición y emoción de una manera innovadora. Habitualmente, se relaciona lo cognitivo con el cerebro y la razón con la inteligencia, mientras que lo emocional se asocia al corazón y sentimientos. Esto, erróneamente, creó una distinción jerárquica en donde lo racional supera a lo emocional. Goleman, desde su propuesta, plantea trabajar de manera inversa. Esto marca un precedente en el estudio de la complementariedad entre cognición y emoción.

A partir del libro, autores como Matthews (1997) y Dalglish y Power (1999) describen el modo en que son importantes de trabajar en el ámbito social, aludiendo a una creciente preocupación por atender el bienestar para el éxito profesional y vital, educando a la población en competencias socioemocionales (Leal, 2011).

En los siguientes apartados se desarrollarán los principales descriptores de la inteligencia emocional de Goleman.

1.2.1. Dominios y competencias de la Inteligencia emocional

Como señala Fernández (2021), el modelo de la inteligencia emocional propuesto por Goleman ha atravesado distintas variaciones desde su lanzamiento. Una de las más significativas fue la reorganización de dominios y competencias emocionales en su propuesta, pues, en principio, Goleman consideraba cinco dominios de la inteligencia emocional y veinticinco competencias.

El primer dominio es la autoconciencia, describe la capacidad individual de reconocer sentimientos y la evolución de ellos. El segundo, la autorregulación, referida a la capacidad de controlar las propias emociones y adecuarlas al momento, pudiendo discriminar emociones, reducir reacciones y recuperarse de adversidades. Como tercer dominio se encuentra la motivación, que se refiere a la capacidad del individuo de fijar un objetivo y conducir sus emociones en el logro de este. El cuarto dominio es la empatía, que se reduce a la capacidad de reconocer emociones ajenas y comprender sus necesidades. Finalmente, el quinto dominio es la habilidad social, que comprende todo acerca de las relaciones con los demás.

Este modelo de dominios estuvo vigente durante siete años desde su lanzamiento en 1995. En 2002, Goleman, Boyatzis y Mckee proponen una nueva forma de reorganizarlos, reduciendo el número de ellos y quedando solo la autoconciencia, autogestión, empatía y habilidades sociales o gestión de las relaciones (Bisquerra y Pérez, 2007).

Entonces, ¿qué sucedió con las competencias emocionales desde la revisión de esta propuesta en 2002? Las competencias emocionales, desde antes de su inclusión en el modelo de Goleman, venían atravesando distintas discusiones en la construcción de su concepto. La competencia emocional se trata de un constructo extenso que considera distintos procesos y produce consecuencias variadas, por lo tanto, se han elaborado diversas propuestas para su explicación, como la de Salovey y Mayer, quienes describían a estos logros como habilidades mentales o capacidades (Fernández-Berrocal, 2021).

Goleman (1998) hace énfasis en la diferencia entre competencias emocionales e inteligencia emocional, señalando que la primera son capacidades logradas o aprendidas exitosamente en el marco de la inteligencia emocional. Finalmente, Goleman decide, al igual que los dominios, recortar el número de competencias emocionales en su propuesta años más tarde.

El modelo final de las dieciocho competencias distribuidas en cuatro dominios de la inteligencia emocional de Goleman se organiza en dos grandes dimensiones: competencia emocional y competencia social, tal como se observa en la siguiente figura.

Tabla 1

Dominios, clases de competencias y competencias de la Inteligencia emocional de Goleman

	Competencia personal	Competencia social
Conciencia	Conciencia de uno mismo - Conciencia emocional - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo	Conciencia social - Empatía - Conciencia de la organización - Servicio
Gestión	Autogestión - Autocontrol emocional - Transparencia - Adaptabilidad - Logro - Iniciativa	Gestión de las emociones - Liderazgo inspirado (influencia) - Desarrollo de los demás - Catalizar el cambio

-
- Optimismo
 - Gestión de los conflictos
 - Establecer vínculos
 - Trabajo en equipo y colaboración
-

Nota. Elaboración propia a partir de Fernández-Berrocal (2021).

1.2.2. Factores que intervienen en la Inteligencia emocional

Porcayo (2013) reconoce la existencia de factores que intervienen en el desarrollo de la inteligencia emocional debido a sus implicaciones en el crecimiento, cambio y estabilidad en la persona, considerando todas sus etapas vitales. Así, en su trabajo de investigación, subraya dos grandes grupos de factores: factores biológicos y factores ambientales.

Con respecto a los factores biológicos, Porcayo (2013) se refiere a la carga genética que poseemos y su reflejo en el actuar individual. Los genes condicionan nuestro comportamiento debido a su abundancia y combinación. Sin embargo, llega un momento del crecimiento, especialmente la adolescencia y adultez, en donde las diferencias de crianza y experiencia son parte de la capacidad personal para adaptarse o afrontar estados internos o externos.

Por su parte, los factores ambientales hacen referencia a las condiciones exteriores del individuo, pudiendo ser su forma de vivir y el contexto con el que interactúa. Al tratarse de los espacios en el que una persona se desenvuelve, la influencia entre sí es indiscutible e impacta en la formación del niño. Existen distintos tipos de contextos considerados en este tipo de factores, los cuales se organizan a continuación.

Tabla 2

Factores ambientales que intervienen en el desarrollo de la inteligencia emocional

Tipo de contexto	Forma en la que influye
------------------	-------------------------

Contexto histórico	Se refiere al contexto en que cada generación nace, el cual provee condiciones o circunstancias entre las que el individuo va a desenvolverse a lo largo de su vida. Cada época se constituye en conjuntos de valores, conocimientos, tanto científicos como tecnológicos, política, religión, etc.
Contexto étnico	La raza crea contextos, conflictos u oportunidades.
Contexto cultural	La sociedad se rige desde un conjunto de valores, pensamientos, ideas, tradiciones y acciones que influyen en la forma de comportamiento de las personas.
Contexto socio-económico	La clase social puede influir en el desarrollo de la persona desde cuatro variables: sitio de residencia, ingresos familiares, educación de él y su familia y el número de integrantes de la familia.
Contexto familiar	Núcleos afectivos, educativos y ambientales.
Contexto escolar	Espacio de socialización fundamental en el desarrollo integral de los niños.
<i>Nota.</i> Elaboración propia a partir de Porcayo (2013)	

1.2.3 La Inteligencia emocional en los niños

Dentro de las primeras investigaciones de la Inteligencia emocional en los niños, en el siglo XX, Shapiro (1997) menciona que este término se trata de un nuevo fenómeno y, como tal, los estudios acerca de su desarrollo en niños no son determinantes, ya que se enfrentan a una división entre el mundo científico, el docente y el psicológico. Lo único cierto a lo que nos enfrentamos es que la crianza de los niños no puede estar basada únicamente en la intuición, sino de decisiones informadas.

Años más tarde, ya en el siglo XXI, el desarrollo de la inteligencia emocional parece describirse con más certeza. Porcayo (2013), en su estudio acerca de la inteligencia emocional en los niños, empieza a describir el desarrollo de esta, junto a otras características. En esencia, sostiene que la inteligencia emocional se ve influenciada por la familia y la calidad de lazos con ella, sin embargo, es importante considerar que esta se desarrolla primordialmente en situaciones cotidianas, pues implican la agudización de los sentidos para brindar una respuesta o solución.

Como parte del desarrollo emocional, las capacidades perceptivas y cognoscitivas maduran, haciendo que los niños puedan identificar estados emocionales propios y de otras personas, a la vez reconociendo el impacto de las mismas en algún contexto.

Según Bisquerra et al. (2015), la aparición de las primeras emociones es la que conduce el desarrollo emocional evolutivo, el cual se compone de la expresión, reconocimiento y metacognición emocional propia y ajena. En su modelo, describe algunos hitos importantes hasta la edad de los diez años, los cuales se presentan a continuación en una tabla.

Tabla 3*Hitos del desarrollo emocional evolutivo*

Edad	Hitos
0-12 meses	Experiencia de emociones primarias.
6-12 meses	Reconocimiento de emociones primarias en cuidadores.
18-24 meses	Experiencia de emociones secundarias.
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas.
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio.
4-5 años	Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias.
6-7 años	Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas.
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido.
6-10 años	Metacognición de la emoción.

Nota. Elaboración propia a partir de Bisquerra et al. (2015).

Otro modelo es el de Porcayo (2013), quien se esfuerza más en describir hitos de la madurez cognoscitiva en algunas edades que forman parte del desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Por ejemplo, la autora menciona que, en las edades de dos y tres años, los infantes no perciben una relación entre lo que dicen y hacen, pues se expresan prioritariamente desde conductas que pueden tener múltiples significados. A los cuatro años, los niños adquieren la capacidad de reconocer acciones malas como el engaño, convirtiéndose en defensores de la verdad y mostrando indignación si perciben una situación de tal característica, independientemente de si es dirigida hacia ellos u otras personas. Finalmente, a los seis años, los niños inician el desarrollo de su empatía, en donde perciben las emociones de otras personas ante alguna situación o a causa de su comportamiento, pudiendo actuar en consecuencia.

Es así, como observamos que la teoría describe el desarrollo emocional de los niños desde el logro de habilidades para el trabajo emocional propio y del resto. Al presentar estos dos modelos, ambos orientados a ser la base de la construcción de

la inteligencia emocional, comprobamos que tanto los dominios en relación a reconocimiento, así como los de gestión, se encuentran contemplados como un proceso natural que requiere ser ejercitado para lograr actuar de manera inteligente ante situaciones que demanden conocimiento, control y reparación desde el uso de nuestras emociones (Porcayo, 2013).

1.3 La educación emocional

Bisquerra (2012) señala que la educación emocional tiene como finalidad optimizar el desarrollo humano, ofreciéndole al individuo recursos, como las competencias emocionales, que enriquezcan su bienestar personal y social. Por tal motivo, la educación emocional se percibe como un proceso educativo permanente y continuo, enfocado en el logro del desarrollo integral. De este modo, se considera a la educación emocional como la respuesta educativa a las demandas sociales, que pueden asociarse con problemáticas generalizadas o comportamientos individuales de riesgo (Bisquerra, 2011).

La educación emocional se explica como un área de trabajo apartada del sector académico, ya que no es atendida eficientemente en él. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que su trabajo no es sencillo, pues se trata de una formación que involucra a distintos actores y áreas sociales que puedan brindar la oportunidad continua de entrenar estas competencias. Aun así, estas son más difíciles de adquirir que los conocimientos académicos tradicionales, pues participan de múltiples procesos de reconocimiento, evaluación e intervención por parte de la persona respecto a sus propias emociones (Bisquerra, 2011).

Los destinatarios de la educación emocional pueden explicarse desde una estructura jerárquica, en donde se prioriza que el profesorado y las familias, tratándose de los entornos más frecuentes de relación para los niños, adquieran estas competencias emocionales y así se creen espacios más oportunos y con mejores condiciones para establecer relaciones y promover el desarrollo de estas mismas competencias en ellos (Bisquerra, 2011).

La educación emocional se caracteriza por tener un enfoque preventivo, dado que las competencias que se adquieren son aplicables a múltiples situaciones, pudiéndose tratar de minimizar la aparición de incapacidades emocionales

individuales o prevenir la ocurrencia de problemáticas que afecten la seguridad personal y colectiva (Bisquerra, 2011).

Por tales motivos, la educación emocional sigue un enfoque para la vida al proponer objetivos que se relacionan con el conocimiento emocional personal y del resto, la denominación correcta de las emociones, el generar habilidades de autorregulación, trabajar con los umbrales y los efectos de las emociones negativas, priorizar la generación de emociones positivas, automotivarse y fluir en la vida desde actitudes positivas (Bisquerra, 2012).

En ese sentido, la educación emocional se trabaja desde una metodología práctica, pues la formación en contenidos sobre las competencias emocionales no es suficiente, debido al riesgo que supone que sean utilizadas para fines deshonestos. Es a partir de este punto que Bisquerra (2012) reconoce la importancia de trabajar la educación emocional ligada a la ética y sus principios, pues se trata de un área que colabora al quehacer humano diario. Por ello, Bisquerra nos advierte de la importancia de considerar a la educación emocional como una oportunidad para invertir esfuerzos y tiempo, ya que los resultados de la misma se evidencian en el capital humano y la calidad de ciudadanos que integran nuestra sociedad.

1.3.1 Aprendizaje de las emociones en la escuela

La educación emocional proviene del marco conceptual de las emociones y su fundamentación en las teorías. Luego de que estas se establecieron, se genera el concepto de la inteligencia emocional en un marco en donde las competencias emocionales que la constituyen son un aspecto fundamental de prevención, tratamiento y desarrollo personal y colectivo (Bisquerra, 2003).

La educación emocional, desde sus inicios, ha demandado esfuerzos en fijar objetivos, contenidos, actividades y estrategias para su intervención. El diseño de programas de educación emocional tiene la característica de que deben ser experimentados y evaluados desde medidas cuantitativas y cualitativas. En la escuela, todas estas condiciones deben seguir una serie de interrelación, en donde la práctica considere al profesorado como óptimo para llevar a cabo la propuesta, además de ser apoyado desde los requerimientos que demande (Bisquerra, 2003).

Como lo señala Bisquerra (2011), “la educación emocional no tiene un espacio propio en el sistema educativo; se tiene que integrar dentro del currículum de forma estratégica” (p.3). En base a ello, lo óptimo sería ubicar a la educación emocional en espacios idóneos que contengan objetivos comunes y en relación al alcance del desarrollo integral de la personalidad y convivencia.

Debido a las características de las competencias emocionales en su relación con la construcción de un clima social favorable desde el establecimiento de relaciones sociales con base en las emociones. Bisquerra (2011) propone que la tutoría, educación para la ciudadanía y familias tienen convergencia con los objetivos de la educación emocional, por lo que serían espacios óptimos para educar estas temáticas.

Por otro lado, aún existe conflicto respecto a qué contenidos deben trabajarse desde la educación emocional, considerando que debe ser eficiente y seguir la característica práctica de su metodología. Bisquerra menciona que, tratándose de la escuela, hay dos maneras de intervenir desde la educación emocional, pudiendo ser desde programas que trabajen la formación del profesorado o con el alumnado directamente. Independientemente del alcance, hay contenidos que son permanentemente trabajados.

Estos contenidos inician por abordar el concepto de emociones y su impacto con los demás, en nuestro comportamiento y salud, para posteriormente tratar la correcta identificación de ellas, finalizando por conocer las características de un individuo efectivo emocionalmente y dotando a los destinatarios de estrategias para su autorregulación y gestión.

El trabajo de estas temáticas se ciñe al modelo de la inteligencia emocional, en donde los contenidos de la educación emocional se adquieren en formas de competencias emocionales para la formación de sujetos emocionalmente inteligentes (Bisquerra, 2011).

1.3.2 El riesgo del analfabetismo emocional

Como señala Goleman (1995), refiriéndose a las últimas dos décadas desde el lanzamiento de su libro, se han presentado cifras alarmantes con respecto a

incidentes violentos, vandalismo juvenil, embarazos adolescentes, consumo de drogas, enfermedades venéreas de transmisión sexual, suicidios, asesinatos, frecuencia de trastornos alimenticios etc. Según su investigación, todas estas problemáticas sociales surgen del analfabetismo emocional.

A través de un estudio realizado a jóvenes norteamericanos de entre siete y dieciséis años, se revela que los jóvenes reflejan un desempeño en picada en aspectos como aislamiento y problemas sociales, ansiedad y depresión, problemas de atención o del pensamiento y delincuencia y agresividad. Goleman (1995) describe a este conjunto de problemas como un malestar emocional universal de la vida moderna que envenena la experiencia del desarrollo emocional desde la infancia.

Bisquerra (2003) en uno de sus múltiples artículos con respecto a la educación emocional, también reconoce esta prevalencia de comportamientos problemáticos. Al igual que Goleman, este autor presenta cifras que sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, falta de asertividad y baja autoestima de parte de adolescentes y jóvenes y la continuidad e incremento de este tipo de problemáticas.

Bisquerra agrega en su estudio que estos comportamientos no se dan de manera aislada, sino que forman parte del paquete de comportamientos desadaptativos. Con ello intenta explicar que los jóvenes se ven implicados en comportamientos de riesgos múltiples de manera simultánea, lo cual reduce la posibilidad de ajuste.

El analfabetismo emocional no se trata de un fenómeno norteamericano únicamente, sino mundial. Como menciona Bisquerra (2003), si los espacios como la escuela, familia y comunidad no se encuentran trabajando de manera conjunta en potenciar el desarrollo de competencias sociales y comportamientos saludables como una oportunidad de prevención, el resultado en el contexto social será siempre el mismo.

Años antes de la publicación de Goleman, Payne (1986, citado en Fernández, 2013), presenta a la inteligencia emocional como un asunto de interés público y que debe ser atendido desde la receptividad y preocupación de los gobiernos por los sentimientos individuales.

Es así como los autores reconocen al analfabetismo emocional como un factor con el potencial suficiente para generar malestar en la sociedad. De ello, es posible afirmar que, desde la alfabetización emocional, se objetiva atender a la persona desde sus necesidades emocionales individuales para su próximo desenvolvimiento armónico en su entorno. Esta acción involucra desde las interacciones sociales diarias que ejecuta hasta la construcción de relaciones.

1.4 Inteligencia emocional en la escuela primaria

La inteligencia emocional, aplicada en la escuela, interviene en distintos logros personales y colectivos de todos los miembros de la comunidad educativa. Si nos referimos a los estudiantes, es posible afirmar que, para producir un aprendizaje óptimo, el estudiante debe ser emocionalmente competente, en tal medida que tenga la capacidad de lidiar y adaptarse a los procesos académicos y salir exitoso en las relaciones con sus pares, maestros, hogar y comunidad (Bisquerra et al., 2015).

Dentro de la escuela, las carencias en competencias emocionales vuelven a los estudiantes vulnerables a impulsos emocionales disruptivos que obstaculizan su progreso académico, pues no adoptan el modelo de aprendizaje activo, reflexivo y teórico que objetiva la construcción de la inteligencia emocional. Sin embargo, si bien nos estamos refiriendo al rendimiento académico exclusivamente, se debe considerar las otras áreas en las que la inteligencia emocional favorece.

Del modelo adaptado de Bisquerra et al. (2015) sobre los potenciales efectos beneficiosos de la inteligencia emocional para los estudiantes, se puede distinguir que, en efecto, las habilidades socioemocionales aumentan y generan condiciones óptimas para el aprendizaje en el aula, la construcción de relaciones eficaces entre adultos y pares, la promoción de la automotivación, la aparición de conductas positivas en el aula y la formación de la identidad personal desde una perspectiva valorativa. Por otro lado, si nos referimos a los comportamientos autodañinos, se puede afirmar que los resultados de práctica de la inteligencia emocional se despliegan desde la reducción de comportamientos violentos, conductas disruptivas o problemáticas y el deficiente control de impulsos.

En concordancia con estas afirmaciones, Ozáez (2015) lleva a cabo un estudio centrado en la influencia de la inteligencia emocional en la Educación Primaria. En él,

describe cómo se trabaja este concepto desde el marco de la educación española, en donde describe que, prioritariamente, la inteligencia emocional y las competencias emocionales y sociales se trabajan desde programas externos aplicados en la educación primaria. Sin embargo, la autora considera que este tema, debido a su reciente aplicación, aún no presenta suficientes datos sobre su aplicación en las aulas.

Ubicándonos en un contexto más próximo, Godoy y Sánchez (2021) llevan a cabo un estudio acerca de los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de 5to. básico de doce escuelas de Chile. En sus resultados se puede observar que los estudiantes despliegan niveles adecuados de inteligencia emocional en las dimensiones de atención, claridad y regulación emocional, sin embargo, sería óptimo diseñar un plan de acción que fortalezca estas dimensiones desde estrategias de enseñanza y aprendizaje prácticas y activas.

Hasta la fecha, no hay tanta claridad en cómo se desarrolla la inteligencia emocional en el nivel primario educativo, sin embargo, esto puede ser justificado desde la teoría del propio concepto, pues la alfabetización emocional se trata de un proceso continuo y permanente que no distingue niveles, sino que mueve sus esfuerzos para construir competencias cada vez más sólidas que ayuden a los estudiantes a desempeñarse adecuadamente en contextos como la escuela.

1.4.1 La inteligencia emocional en el contexto peruano

En 2019, UNESCO lleva a cabo un estudio sobre habilidades socioemocionales en el Perú con el fin de recopilar hallazgos respecto a empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes peruanos de 6° grado de primaria. El estudio se fundamenta en las propuestas de Gardner y Goleman y su construcción de un modelo de inteligencia que trabaja la conciencia de uno mismo y la gestión de las relaciones interpersonales. Los resultados revelaron que el Perú, en ese entonces, se encontraba presentando reportes positivos en habilidades de empatía, autorregulación y apertura a la diversidad, solo con la característica de que la media nacional es inferior a la regional.

Al respecto, el marco político nacional inclina sus esfuerzos por considerar a la educación emocional como tópico fundamental en la última década. Si bien desde la

Constitución Política del Perú (1993) se defiende la finalidad de la educación en el desarrollo integral de la persona, posteriores documentos políticos continuaron trabajando este inciso de manera más relacionada a las competencias emocionales. Por ejemplo, en el año 2003, con la aprobación de la Ley General de Educación N° 28044, es posible hallar desde sus artículos 2°, 6° y 29° la preocupación por el desarrollo pleno de las potencialidades, habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y valores de la persona para su eficaz desenvolvimiento en la sociedad, familia y comunidad (nacional, latinoamericana y mundial). Esto significaría que, a pesar de que existe preocupación por la inteligencia emocional en el contexto peruano, aún queda incertidumbre en cuanto a la evaluación y continuidad del tema.

Casi una década después, en el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2012) es posible hallar que la preocupación por organizar a las instituciones educativas para facilitar el desarrollo de las funciones cognoscitivas, afectivas y sociales de los niños y adolescentes. En el plan se explica que el crecimiento va de la mano con la independencia emocional, pues se espera que estas dos etapas puedan constituir la identidad y autonomía a favor de la participación con una comunidad y hogar.

Sin embargo, a pesar de existir preocupación por la educación emocional, se puede considerar que las acciones a favor de su integración en el contexto educativo cobran fuerza con la aprobación del Currículo Nacional de Educación Básica, considerada en la Resolución Ministerial N°281 (2016). En él, desde su enfoque por competencias, el perfil de egreso y retos de la Educación Básica, se puede hallar el esperado compromiso personal y con la sociedad de parte del estudiante, relacionándose y conviviendo armónicamente en la sociedad desde sus recursos personales, considerados valiosos por él mismo.

En los años siguientes, leyes como la Ley N°3523 (2018) tienen el objetivo de retomar el interés nacional por la educación emocional al declarar la necesidad de incorporar un enfoque educativo afectivo y social, que permita orientar los contenidos curriculares de la Educación Básica hacia el beneficio de los estudiantes en el buen manejo de sus propias emociones en situaciones individuales y colectivas. Este enfoque de educación afectiva y social complementa el objetivo de la educación integral de todos los estudiantes en el favorecimiento de sus dimensiones cognitiva y emocional.

Por último, con la promulgación de la Ley N°30947 en el año 2019, la Ley de Salud Mental, se hace hincapié en la labor del Ministerio de Educación por cumplir los fines con respecto a la salud y bienestar integral de los sujetos al promover y participar en las medidas, programas y planes que trabajen la salud mental desde su prevención, protección y promoción.

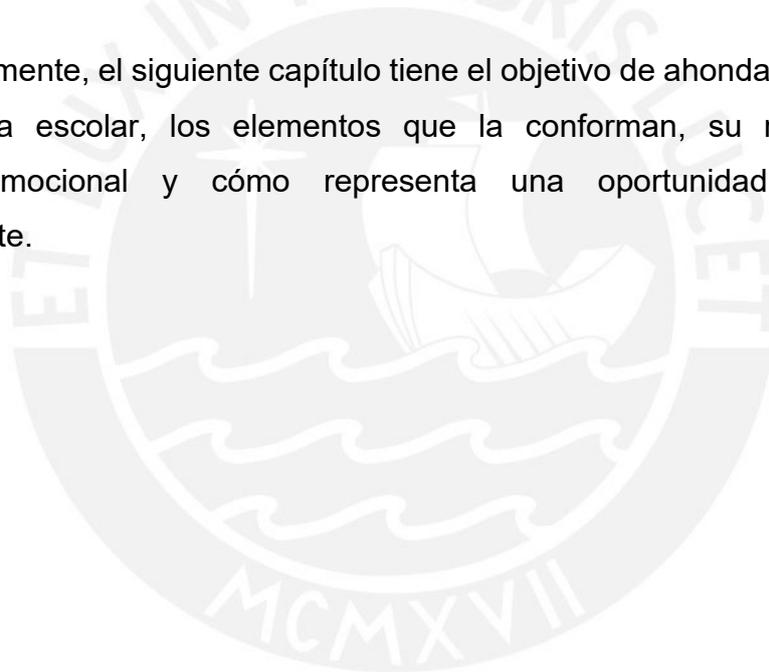
Con todas estas consideraciones desde el marco político nacional se podría decir que los esfuerzos y el trabajo en la educación emocional es un aspecto vigente y considerado desde una visión multisectorial, pues combina el trabajo de distintas entidades públicas. Sin embargo, tras la llegada del confinamiento por la emergencia sanitaria causada por el virus covid-19, hecho que traería consigo la cuarentena y posterior adaptación de la educación a una modalidad a distancia, ¿qué se puede afirmar actualmente sobre la atención de la educación emocional y la formación en competencias emocionales y sociales en la actualidad?

Morales y Sampén (2022) elaboraron un artículo en el contexto pospandemia, identificaron que el confinamiento afectó significativamente al acompañamiento socioemocional y cognitivo de los niños, pues el cierre de las escuelas y sus espacios recreativos y de interacción, interfirió con el acceso a ambientes naturales para la práctica y fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En conexión con estos hallazgos, la Fundación Baltazar y Nicolás (2022) buscó generar datos actuales como respaldo para los gestores de políticas a favor de la educación emocional en la infancia en Perú. Se recolectó información sobre indicadores del desarrollo infantil, salud mental de los cuidadores, acceso a servicios de salud y necesidades económicas, considerando el contexto del confinamiento. Se encontraron dificultades

en la manifestación emocional, con conductas quejasas o demandantes, evidenciando desregulación emocional.

A raíz de estos hallazgos, es posible señalar que la pandemia y el confinamiento generado por la misma, dificultaron los procesos de enseñanza y aprendizaje emocional en distintos protagonistas de la educación. En la actualidad, como lo señala la Fundación Baltazar y Nicolás, se recomienda abordar la situación emocional desde múltiples sectores, fortaleciendo los servicios de salud a nivel nacional, de manera universal y utilizando espacios virtuales y presenciales para la participación de la comunidad, el Estado y la sociedad civil. Todo ello persigue el fin reorganizar los esfuerzos nacionales al logro del tan aclamado desarrollo integral de las personas que conforman nuestra sociedad.

Precisamente, el siguiente capítulo tiene el objetivo de ahondar en el concepto de convivencia escolar, los elementos que la conforman, su relación con la inteligencia emocional y cómo representa una oportunidad para educar emocionalmente.



CAPÍTULO II: CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el presente capítulo se abordará la convivencia escolar como concepto, sus descriptores y elementos, junto a la conexión directa con el objeto de estudio de la inteligencia emocional en el presente contexto pospandémico.

2.1 Convivencia escolar

El concepto de convivencia escolar ha atravesado distintas transformaciones. Si nos enfocamos en cómo es percibida tradicionalmente, podemos reconocer que el término se asocia a un modo de intervención ante alguna irregularidad en las relaciones sociales de una institución. A continuación, junto a los aportes de distintos autores, se procederá a desarrollar la evolución del concepto de la convivencia escolar.

Banz (2008), en los inicios de la convivencia escolar como concepto, menciona que se solía emplear solamente cuando decidimos conscientemente que es necesario trabajar en ella. Desde esa perspectiva, la convivencia escolar tenía lugar siempre y cuando se encontrara asociada al logro de metas educativas entre todos los miembros. Sin embargo, esta reducción a espacios programados, como los momentos escolares, ignorando otras situaciones de esparcimiento, es insuficiente y no se alinea a la realidad de que la convivencia es permanente debido a las características de sus interacciones.

Leyton (2020) elaboró un artículo que hace una revisión de la literatura iberoamericana en búsqueda del desarrollo del concepto de convivencia escolar. En sus hallazgos, el autor afirma que la convivencia está presente en la organización social en todo momento y la escuela no se encuentra apartada de este aspecto. En esencia, el desarrollo de los miembros que conforman una institución educativa está marcado por la calidad, cantidad e intensidad de interacciones que puedan darse en ella, pues representa un espacio en el que es posible conocer al otro cercanamente.

Desde el ámbito internacional, la convivencia escolar ganó reconocimiento desde el informe Delors de 1996, en donde se propone el aprender a vivir juntos como uno de los pilares de la educación. A partir de aquel acontecimiento, se renovó el interés por la educación cívica y la formación de habilidades y actitudes que promuevan la convivencia pacífica e inclusiva.

El concepto de convivencia escolar que propone Leyton (2020) en su artículo se basa en un constructo integrado por varias dimensiones. Al tratarse del modo en el que se ejecuta la dinámica escolar, este debe considerar valores, clima, diversidad cultural, participación y desarrollo socioemocional. Todo ello en el marco de los derechos y deberes que intervienen.

A todo ello nos preguntamos, ¿qué lugar tiene el conflicto en la convivencia escolar? La realidad es que, como lo menciona Leyton, el conflicto es fundamental en las relaciones, pues a pesar de la complejidad que significa, representa una oportunidad para fortalecer las prácticas de convivencia pacífica. A partir de esta idea, se entiende que el conflicto es innato a la relación y, por lo tanto, se conecta directamente con la convivencia.

La convivencia responde a las demandas culturales y al proyecto social establecido, por lo que debe acatar las distintas realidades a las que se enfrenta, pudiendo ser de carácter institucional, cultural, regional o sociopolítico. Por tal motivo, la educación viene trabajando en un concepto de la democracia a favor de la promoción de la democracia (Leyton, 2020).

La importancia de considerar valores democráticos en el desarrollo de la convivencia escolar se centra en hacer de las interacciones cotidianas una oportunidad para expresarse bajo ideales de libertad, igualdad y derechos (Meza, 2014). Esta noción de convivencia escolar puede hallarse en países iberoamericanos y principalmente en Constituciones de los de habla hispana.

2.1.1 Descriptores de la convivencia escolar

Una característica de las escuelas es cómo la organización de sus climas institucionales contribuye al logro de su misión formativa (Sandoval, 2014). Por tal motivo, al referirnos a convivencia escolar debemos tener como foco el hecho de que esta debe representar una oportunidad para instruir y lograr aprendizajes en contenidos y destrezas (Correa y Ferreira, 2005). Para este trabajo, todos los miembros de la comunidad educativa deben participar activamente en la gestión de estrategias que trabajen en la calidad de la convivencia. En los siguientes apartados se desarrollarán estos dos descriptores de la convivencia escolar.

2.1.1.1 Microclimas de la convivencia escolar

Cuando nos referimos a los climas sociales de una institución educativa, nos enfrentamos a la existencia de microclimas. Sandoval (2014), quien desarrolla este concepto, explica que estos microclimas afectan directamente al resultado positivo o negativo del clima general. A pesar de que pueden estar constituidos por distintos grupos, espacios y amplitudes, todos los participantes forman parte de la comunidad educativa.

Sandoval distingue dos microclimas principales en la escuela: el clima de aula y el clima laboral. El primero de ellos se enmarca en el espacio del aula, en el que los estudiantes y docentes se desarrollan en un ambiente primordialmente cooperativo, de respeto a sus diferencias y necesidades y de organización, priorizando la productividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el clima laboral se relaciona en mayor medida con el personal de la institución educativa y atiende el modo de trabajo y relaciones entre ellos y con las autoridades. Este microclima tiene influencia en el desempeño de los profesionales educativos, lo cual repercute en el logro de aprendizajes de los niños y jóvenes.

2.1.1.2 Responsables de la convivencia escolar.

La convivencia escolar en su propuesta de trabajar los valores democráticos en las dimensiones de clima, diversidad cultural, participación y desarrollo socioemocional, requieren de una gestión que considere lo relevante que es este concepto en la comunidad educativa (Leyton, 2020). En ese sentido, como propone el autor, las relaciones que integran la convivencia escolar involucran a distintos actores educativos, pues superan el ámbito individual y se rigen bajo un marco social que afecta la experiencia escolar. De este modo, es posible hablar que la convivencia escolar maneja una transversalidad educativa.

Sandoval (2014) menciona que la convivencia es acatada por las autoridades educativas como una oportunidad para mejorar los aprendizajes y el desarrollo integral, pues supone el logro de la coexistencia pacífica y armónica entre los miembros que conforman la institución. La convivencia escolar se genera en la interrelación de todos los miembros de la comunidad y se caracteriza por los niveles

de desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los involucrados. Sin embargo, este concepto no se encasilla en la relación, sino que se trata de una construcción colaborativa, por lo tanto, es responsabilidad de todos los que participen en el proceso.

En ese sentido, debido a que la convivencia escolar es un constructo que involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa, debe ser ejercitada, enseñada, aprendida y puesta en práctica en los distintos escenarios formales o informales de la experiencia educativa (Sandoval, 2014). La convivencia se debe asumir como una tarea educativa.

Desde el rol docente, es necesario fomentar el aprendizaje a través de valores como el respeto, solidaridad y ayuda mutua. A pesar de que esta también representa una obligación para la familia y sociedad, el educador es el guía de uno de los espacios sociales más importantes en el desarrollo de la capacidad para convivir armónicamente. Si los docentes trabajan con el descubrimiento del mundo y el valor de los seres humanos y sus acciones en él, serán capaces de construir significados profundos que los conduzcan al proceso de autoconocerse y autorrealizarse (Sandoval, 2014).

Sin embargo, como señala el mismo autor, la convivencia escolar no se reduce a la interacción entre profesor y estudiante, sino que, en el marco de la escuela, se produce una interacción constante entre la estructura, la organización y la metodología didáctica. Estos medios son decisivos para valorar y adherir valores a la gestión de la institución.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2023), en la Cartilla sobre Convivencia Escolar, considera que los directores de las instituciones educativas tienen el deber de conducir estrategias que promuevan la construcción de un clima escolar armonioso. Dicho documento se enmarca en el contexto peruano y describe algunas de las acciones que deben tomar los directivos en colaboración con el resto de la comunidad educativa. A continuación, las presentamos organizadas en una tabla.

Tabla 4*Acciones para un clima escolar armonioso*

Acciones	Descripción
Normas de convivencia	Son pautas de comportamiento alineadas a los principios institucionales y la convivencia escolar democrática. Estas se alinean a la realidad sociocultural de la escuela y tienen presente las necesidades de la comunidad y el objetivo de lograr un bienestar común. Su construcción demanda tres componentes principales: la participación de distintos actores educativos, quienes conforman un Comité de gestión del bienestar y el CONEI, la revisión de documentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el seguimiento y continuidad que se brinde a la propuesta.
Medidas correctivas o reguladoras	Estas tienen como objetivo el cambio del comportamiento disruptivo a través de acciones formativas, respetuosas, razonables, coherentes, graduales y precisas. La implementación de estas medidas debe involucrar a los actores que interactúan con la persona en cuestión.

Protección a los estudiantes ante la vulneración de derechos:	Se refiere a los esfuerzos de los directivos por intervenir en las situaciones de riesgo que encuentre en su comunidad educativa.
---	---

Nota. Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación (2023).

Todo ello nos conduce a considerar que la convivencia escolar se trata de una tarea de todos, que, si bien las gestiones para intervenir en ella provienen de los directivos, los miembros de la comunidad educativa son encargados de velar por el cumplimiento de las medidas a favor de la calidad de su clima.

2.1.2 Convivencia escolar en el contexto actual

El comienzo de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19 generó una situación alarmante a nivel mundial, pues desde sus inicios representó efectos devastadores en el marco económico global, la protección social y la provisión de recursos públicos (Canaza, 2021).

Si nos fijamos en el impacto en la educación, se resalta el impacto negativo de la pandemia en el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030, pues su estabilidad y progresión se vio interrumpida por el panorama global. Al tratarse de una situación inesperada, la cobertura de algunos países para dar continuidad al aprendizaje era deficiente.

Como lo señala la Organización de las Naciones Unidas (2020), para mayo del año 2020, más de mil millones de estudiantes de los distintos niveles educativos habían desertado temporal o permanentemente su educación por distintos factores. De dicho número de estudiantes, cifras por encima de los ciento sesenta millones correspondían a casos en Latinoamérica y el Caribe.

Asimismo, como menciona Canaza (2021), la educación atravesó una reforma repentina en sus modelos educativos. Sin lugar a dudas, el mayor desastre se vio en el cierre de las escuelas, pues afectó a la continuidad de la enseñanza regular, forzando a incluir una nueva forma de educación a distancia.

Este nuevo escenario de la educación originó retos en distintos ámbitos. Uno de ellos, que se relaciona con el cierre de las escuelas, fue la adaptación o creación de nuevos espacios de interacción a favor de la convivencia y la adquisición de competencias sociales (Acuña, 2022).

Como menciona el autor, la restructuración de la convivencia en cuanto a espacio y tiempo, considerando la eliminación de su carácter físico, provocó cambios en el proceso de aprendizaje, pues las oportunidades de intercambio e interacción fueron limitadas. En la época prepandémica, la convivencia se centraba en la construcción de climas y relaciones armónicas y pacíficas y trabajaba bajo principios de inclusión, igualdad, participación y manejo de conflictos. Sin embargo, actualmente, tras la demandante situación mundial atravesada, la convivencia escolar se enmarca en las prácticas solidarias y con un enfoque inclusivo, prestando especial atención a los estudiantes más vulnerables.

2.1.2.1 La convivencia escolar en el Perú

Desde una perspectiva general, los países latinoamericanos han adoptado a la convivencia escolar dentro de sus políticas públicas. Si nos fijamos en el ejemplo de Colombia, México, Argentina y Chile, observamos que el énfasis que le otorgan a la convivencia ciudadana se demuestra a través de su inclusión en programas y políticas que atienden el desarrollo de competencias y diferentes ámbitos de la convivencia escolar (Leyton, 2020). En el caso de países como Brasil, El Salvador y Perú, los programas nacionales apuntan principalmente a la atención de la violencia escolar, abordando el concepto de convivencia escolar con mayor relevancia.

El mayor exponente para reconocer el modo en el que se está tratando la convivencia escolar proviene del Ministerio de Educación (2023) y la elaboración de su Cartilla sobre Convivencia Escolar. En ella, no solo se reafirma el concepto de que la convivencia escolar se encuentra constituida por las relaciones humanas, sino que también se reconoce que es un componente fundamental de la gestión escolar, y que es deber de los miembros fortalecer su práctica.

La convivencia escolar en el Perú se percibe desde su enfoque democrático y la oportunidad que representa de poder atender las necesidades de los estudiantes y su entorno a través de la promoción de la participación estudiantil

en base al valor que les otorgan a sus experiencias (Ministerio de Educación, 2014).

En la revisión de documentos nacionales en relación con la convivencia escolar, Felipe y Vargas (2020) señalan que la competencia 16 del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), “Convive y participa democráticamente”, es una de las muestras de cómo se difunde la igualdad de derechos y deberes en las relaciones de los estudiantes, considerando que estas deben tener base en la justicia e igualdad. Todos estos esfuerzos apuntan a la construcción de una ciudadanía democrática que colabore al desarrollo sostenible de la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad y la ética, tal como se establece en el perfil de egreso del mismo documento.

En su publicación, Felipe y Vargas (2020) consideran la perspectiva docente desde la revisión del Marco del Buen Desempeño Docente, en donde la tercera competencia considera que estos profesionales tienen el deber de establecer un clima promotor del aprendizaje, con miras a que la convivencia se desarrolle de manera democrática y con el objetivo de constituir a los estudiantes como próximos ciudadanos críticos e interculturales.

En síntesis, en el Perú se aborda la convivencia escolar desde distintos ámbitos sociales. Por su parte, la educación representa la oportunidad para trabajar en la calidad de relaciones de la comunidad educativa para su contribución a la sociedad. Como se explicaba en un apartado anterior, la convivencia escolar involucra a distintos responsables con el objetivo de hacerlos partícipes de la gestión que requiere alcanzar un logro colectivo de tal magnitud como el de aprender a convivir.

En lo que respecta al marco normativo, a pesar de su foco en la violencia escolar, las leyes y estrategias creadas aportan al promover la convivencia pacífica, justa y democrática.

2.2 Convivencia escolar como oportunidad para educar

La convivencia escolar se rige bajo un enfoque formativo y se constituye como la base de la ciudadanía y parte de la formación integral de los estudiantes. Los docentes deben instruir a sus educandos en habilidades, valores, principios y

conocimientos que les permitan ejercer una convivencia pacífica y armónica con sus pares, familia, miembros de la comunidad, etc. (Sandoval, 2014).

Es así como la convivencia escolar maneja la posibilidad de educar a los estudiantes en competencias que puedan aplicar en su rol actual y en su próxima inserción como ciudadanos en la sociedad. A continuación, se desarrolla esta idea desde el marco de la educación emocional e inteligencia emocional de la investigación.

2.2.1 Educar las emociones a través de la convivencia escolar

En el informe Delors (1996), se afirma que la educación se estructura en cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aquella propuesta persigue el objetivo común del desarrollo integral con la característica de una convivencia y cultura pacífica y positiva. Sin embargo, como señala Villalba (2015), la educación actual se enmarca únicamente en los dos primeros, dejando en segundo plano la importancia de aprender a convivir y ser. Esto es un punto de preocupación global, pues estos dos principios trabajan en conjunto con la formación en valores, dignidad, derechos humanos, educación emocional y democracia.

Como señalan Fierro y Carbajal (2019), la convivencia puede seguir distintos enfoques. Uno de ellos, mayormente conectado con la formación integral y de competencias sociales, se trata del enfoque de Educación Socio-Emocional. En el que se tiene como prioridad la capacitación en habilidades sociales como elemento fundamental de la convivencia y oportunidad de mejora en las relaciones escolares. Este enfoque, desde su perspectiva clínica, interviene también en las necesidades personales y el desarrollo individual en aspectos de autorregulación, manejo y control de las emociones.

Trabajar un enfoque de estas características requiere considerar la función de aprender a vivir juntos y aprender a ser dentro de las prácticas curriculares, con el fin de consolidar la tan anhelada convivencia pacífica y positiva (Villalba, 2015). Por lo tanto, la convivencia escolar demanda un abordaje sistémico que considere sus esfuerzos en las relaciones interpersonales, la vida afectiva y emocional de los estudiantes y la educación en valores (Perales et al., 2014).

Introduciendo la idea central de la presente investigación, estas características de aprendizaje social y emocional se enmarcan en la inteligencia emocional. Como mencionan Camacho et al, (2017), la escuela demanda habilidades centradas en la autoconciencia y autorregulación en vista de pensar y actuar asertivamente en situaciones de convivencia.

La convivencia escolar brinda la oportunidad de poner en práctica el reconocimiento del otro y de uno mismo, lo cual se considera en los dominios de la inteligencia emocional. Esta ocasión de ejercicio aporta en el ámbito académico y convivencial, pues se vale del despliegue de competencias adquiridas en el marco de los dominios, el sentido de responsabilidad y las ganas de aprender a favor del trabajo escolar (Camacho et al., 2017).

Si se pretende establecer a la institución educativa como un espacio de interacción entre la convivencia escolar y la inteligencia emocional, es necesario tener en consideración unificar las emociones y el razonamiento como un mismo proceso. Como mencionan Salovey & Mayer (1997) citados en Camacho et al. (2017), la escuela acoge habilidades básicas como la percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, fundamentadas posteriormente en el modelo de Goleman y la inteligencia emocional. Es decir, se genera un equilibrio que considera los sentimientos en el ejercicio de la razón, lo cual concluye en mayores oportunidades de solución de conflictos o estados emocionales.

Entonces, si una persona reconoce a la convivencia escolar como un hecho cotidiano, el despliegue de su inteligencia emocional generará una respuesta con mayor certeza, pues parte del logro de los dominios de este constructo es la facilitación de identificar, etiquetar, clasificar y participar desde las emociones (Camacho et al., 2017).

Así, dominios como la empatía, regulación emocional, conciencia de uno mismo y conciencia social, comprometen al estudiante a interactuar de manera equilibrada en la formación de sus relaciones en la convivencia escolar, teniendo presente sus habilidades para moderar emociones propias y ajenas a favor del producto de la interacción.

PARTE 2: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación se desarrolla desde el enfoque metodológico cualitativo. AL respecto, Schenke y Pérez (2018) mencionan que este enfoque se preocupa por el contexto del objeto de estudio y las perspectivas que lo rodean, pues se trata de un modelo flexible y centrado en la praxis observable y real. Es así como las principales características del enfoque cualitativo dictan que es interpretativo, multi metódico y reflexivo, ya que se encuentra en la capacidad de construir nuevas perspectivas que desarrollen lo empírico y el contexto teórico.

Desde su origen, como menciona Sánchez (2019), la investigación sobre las representaciones y conceptos del mundo ha dependido de la cognición humana y su propósito de indagar sobre fenómenos. Es decir, el enfoque cualitativo tiene una conexión directa y natural con la cognición humana, debido a su deseo de comprender la esencia de los hechos a través de la aplicación de técnicas que permitan extraer evidencias que describan profundamente la vida social o un hecho particular de ella.

Este enfoque metodológico permite distinguir las características de los participantes y el contexto o situación social en el que se desarrollan, interesándose por sus experiencias, acciones, decisiones y procesos observables. En ese sentido, este enfoque permitirá que la investigación sobre la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar se desarrolle de manera enriquecedora, pues promete intentar comprender el contexto y a los actores participantes del contexto de un aula de tercer grado de primaria, con el fin de hacer significativo el caso particular al conectarlo con bases teóricas (Schenke y Pérez, 2019).

1.2 Problema de la investigación, objetivos y categorías

Después de despertar interés en el área de investigación, se establece una conexión entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar. En este contexto, se plantea la siguiente interrogante para la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales de la educación acerca de la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria, en el contexto de la

convivencia escolar en la etapa pospandemia? Además, se ha definido un objetivo general que se concreta a partir de tres objetivos específicos para abordar dicho tema.

Objetivo general:

Analizar percepciones de profesionales educativos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares de tercer grado de Educación Primaria en tiempo de pospandemia.

Objetivos específicos:

- Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de Educación Primaria.
- Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.
- Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.

Igualmente, dentro del ámbito de la investigación, se detallan las categorías y subcategorías necesarias para la estructuración.

Tabla 5

Categorías y subcategorías

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional	Competencias personales
		Competencias sociales
	Convivencia escolar	Clima del aula

Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.

Responsables de la convivencia escolar

Estrategias docentes a favor de la convivencia escolar

La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente

Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.

La inteligencia emocional en la época de pospandemia

Consecuencias de la pandemia en el desarrollo emocional

Visibilización de la inteligencia emocional en la convivencia escolar en la pospandemia

Nota: Elaboración propia

1.3 Fuentes informantes

La presente investigación se desarrolla desde la participación de seis informantes, integrados por tutores y cotutores, además de tres psicólogos educativos que trabajan en el grado de investigación. Estos profesionales laboran a tiempo completo en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. A continuación, se presentan los criterios de selección y exclusión considerados.

Tabla 6*Datos de los informantes*

Informante	Sexo	Profesión	Cargo	Años de experiencia
Docente 1	F	Educadora	Docente tutora	25 años
Docente 2	F	Educadora	Docente tutora	13 años
Docente 3	F	Educadora	Docente tutora	30 años
Psicólogo 1	F	Psicóloga	Psicóloga educativa y de atención a la neurodiversidad	5 años
Psicólogo 2	F	Educación especial con especialidad en trastornos	Psicóloga educativa	20 años
Psicólogo 3	M	Psicólogo	Psicólogo de convivencia	35 años

Nota: Elaboración propia

Es preciso señalar que los informantes, como mencionan Alejo y Osorio (2016), son miembros clave en la investigación cualitativa. Los autores señalan específicamente que estos individuos son porteros del acceso al campo de estudio y la comprensión del fenómeno o realidad de la que se pretende investigar. Por lo tanto, los informantes son el primer agente que provee información sobre el elemento de estudio.

1.4 Técnica e instrumentos para la recolección de datos

La presente investigación trabaja con el tipo de entrevista semiestructurada, el cual, según Lopezosa (2020), tiene mayor flexibilidad que las entrevistas de tipo estructuradas, pues sus cuestiones se plantean con la posibilidad de que los entrevistados respondan libremente, además de permitir su interacción con los investigadores, quienes pueden adaptarse a las respuestas que reciban, creando así un proceso más dinámico, abierto y flexible. A partir de este tipo de entrevista es posible lograr una mayor interpretación de datos.

Según Lopezosa (2020), la entrevista se trata de una técnica que se lleva a cabo entre el investigador (emisor) y el sujeto de estudio (receptor) y es eficaz en el desarrollo de investigaciones cualitativas, pues su función de recopilar datos que pueden ser posteriormente aplicados a estudios aporta en el objetivo de determinar y enfocar el cumplimiento de objetivos y problemáticas en trabajos de investigación. Esta técnica de recojo de información recoge creencias, opiniones, etc. de un informante partícipe del escenario en estudio (Abero, 2015).

La presente investigación considera las características de este tipo de entrevistas y la plantea como la más adecuada al analizar percepciones de los participantes respecto a una realidad constante en una institución educativa.

El inicio del proceso de diseño se dio a través de la construcción de una matriz de consistencia, en donde se formularon las categorías y subcategorías en coherencia con los objetivos y problemática de la investigación (**Anexo 1**).

Es importante destacar que en la elaboración de los instrumentos, tales como el guion de entrevista semiestructurada, se tuvo en cuenta la validación mediante un juicio de experto, como se detalla en los **Anexos 5-7**. Este proceso permite comprobar y evaluar la coherencia y calidad de la información. Además, los expertos involucrados son especialistas en el tema y poseen una amplia experiencia. Se incorpora la hoja de evaluación del experto, y una vez completada la validación, se procede a la aplicación de la entrevista semiestructurada.

1.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información

Para el desarrollo del diseño metodológico se utilizó fundamentalmente una matriz de consistencia. Como señalan Vera y Lugo (2016), esta técnica de organización se basa en la presentación general de los elementos básicos de una investigación, dando una vista panorámica del proceso, posibilitando la formulación de categorías o variables a través de la integración y sistematización de elementos bases de la investigación como los objetivos.

Dichos autores mencionan que algunas de sus características son que mide y evalúa el grado de coherencia y relación lógica entre los elementos que conforman la

base de la investigación, la visión panorámica de ellos y que sigue recorrido en donde inicia el proceso de investigación y se consolida al finalizar.

1.6 Principios de la ética de la investigación

Según los principios de ética de la investigación promovidos y reglamentados por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la presente investigación sigue los siguientes principios éticos:

- **Respeto por las personas:** A través de un consentimiento informado considerado en los instrumentos de la presente investigación, se otorga libre decisión a los participantes sobre su participación en la investigación. Asimismo, este documento contiene especificaciones respecto a la dirección de sus aportes y la confidencialidad que se ejecutará hacia los mismos, por tal motivo, esta información es reiterada en el protocolo de entrevista (**Anexo 3**), en donde se detalla nuevamente los objetivos de la investigación, la organización del instrumento y la protección de la privacidad del informante durante todo el proceso, tal como se observa en la carta de consentimiento informado (**Anexo 2**).
- **Beneficencia, no maleficencia:** La presente investigación declara en el consentimiento informado dirigido a los participantes que el investigador encargado tiene la función fundamental de velar por la confidencialidad en la difusión de los resultados.
- **Integridad científica:** Durante la aplicación de los instrumentos de investigación, se reitera en el consentimiento informado y la información que contiene respecto a que los resultados de la aplicación serán referenciados estrictamente anónimos en la investigación, además de que se harán llegar estos datos al participante.

Este capítulo se adentra en el análisis y la interpretación de los datos recopilados, siguiendo un riguroso proceso que abarca desde la formulación de categorías hasta la identificación de patrones y relaciones significativas. A lo largo de este análisis, se explorarán las diversas dimensiones de los resultados, desentrañando sus implicaciones y contribuyendo al avance del conocimiento en el área de estudio.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

2.1 Codificación de categorías, subcategorías e informantes

Como mencionan Strauss y Corbin (2016), la codificación en la investigación cualitativa constituye un procedimiento analítico mediante el cual se descomponen, conceptualizan e integran los datos con el fin de construir una teoría. Esto posibilita no solo la selección de muestras basada en los conceptos que surgen, sino también la validación de los conceptos e hipótesis en desarrollo. Aquellos que se perciben como no concordantes pueden ser descartados, revisados o ajustados en el transcurso del proceso de investigación.

En la presente investigación se implementará un sistema de codificación que comprende la clasificación de categorías y subcategorías, así como la identificación de informantes clave. Esta metodología garantizará la coherencia y eficiencia en la presentación de los resultados, evitando repeticiones innecesarias de títulos o menciones específicas. La codificación permitirá una organización estructurada de la información recopilada, facilitando la interpretación y extracción de patrones significativos durante la fase de análisis. Cada categoría y subcategoría se asignará de manera precisa, y los informantes se identificarán de manera sistemática, contribuyendo así a la claridad y rigurosidad en la presentación de los hallazgos.

Tabla 7

Codificación

Tipo de ítem	Nombre o título	Código
Informantes	Docente 1	D1
	Docente 2	D2
	Docente 3	D3
	Psicóloga 1	PE1
	Psicóloga 2	PE2

	Psicólogo 3	PE3
Categorías y subcategorías	Inteligencia emocional	C1
	Competencias personales	SC1.1
	Competencias sociales	SC1.2
	Convivencia escolar	C2
	Clima del aula para la convivencia escolar	SC2.1
	Responsables de la convivencia escolar	SC2.2
	Acciones para la convivencia escolar	SC2.3
	La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente	SC2.4
	Inteligencia emocional y convivencia escolar en la época de pospandemia	C3
	El confinamiento y el desarrollo emocional	SC3.1
	Inteligencia emocional en la pospandemia	SC3.2

Nota: De elaboración propia

Como se evidencia en la **Tabla 7**, los códigos previamente establecidos han sido cuidadosamente alineados con el tipo de ítem al que hacen referencia. Esta alineación estratégica se ha diseñado con el propósito de facilitar una identificación clara y coherente durante el proceso de análisis. Los códigos, meticulosamente vinculados a sus respectivos elementos, serán empleados de manera sistemática en las etapas subsiguientes del estudio. Este enfoque proporciona una estructura cohesiva que optimiza la comprensión y aplicación de los códigos, asegurando una interpretación precisa y significativa de los datos recopilados.

2.2 Categoría 1: Inteligencia emocional

La presente categoría (C1) tiene como objetivo identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria. Por tal motivo, se considerarán los aportes empíricos en contraste con los hallazgos de la investigación. Esta categoría considera a las subcategorías de Competencias personales (SC1.1) y Competencias sociales (SC1.2).

2.2.1 Respecto al concepto de inteligencia emocional

Tal como se describió en la primera parte de la presente investigación, la inteligencia emocional se trata de un concepto que tiene la característica de haber evolucionado de distintas consideraciones para llegar a tener su denominación actual. Como se señalaba en un principio, la inteligencia emocional surge de la preocupación por integrar a las emociones y la racionalidad del ser humano. Gardner, quien propuso dicho término por primera vez, agrupó a este tipo de inteligencia como meramente personal. Sin embargo, Salovey y Mayer (1990), años más tarde, establecieron en su modelo que la inteligencia emocional abarca todos los rasgos y espacios de un individuo, su cognición, pensamiento y acción.

Con la publicación de Goleman (1995), la definición de inteligencia emocional se integra de mejor manera al plantear que implica la habilidad de identificar, comprender y manejar las emociones personales, así como la destreza para reconocer, comprender e impactar en las emociones de los demás. Un concepto preciso que abarca el área personal y social de este tipo de inteligencia.

Tras reunir los hallazgos de la presente investigación con respecto al concepto de inteligencia emocional (C1), es posible describir las siguientes observaciones.

Por su parte, los docentes tutoras comentaron lo siguiente en relación a la pregunta: ¿qué entiende usted por inteligencia emocional?

“Lo que yo entiendo es poder conocer las propias emociones, la manera de regularse, la manera de poder, de esas emociones, poder manejarlas para poder vincularse con sus demás compañeros, con sus pares” (D1)

“Entiendo que la inteligencia emocional hace referencia a este conjunto de habilidades que nosotros debemos tener en cuenta para poder desarrollarnos, para poder llevar el tema de nuestras acciones, poder llevar de manera adecuada y más frente a una situación específica” (D2)

“Inteligencia emocional para mí es la capacidad que tenemos las personas para enfrentar situaciones, sean de conflicto, sean momentos de euforia, de alegría, de tristeza, cómo podemos enfrentar de una manera digamos ecuánime, sin que nos desgaste tanto” (D3)

Como puede observarse, las respuestas de las docentes comparten una comprensión común de la inteligencia emocional. En todas se destaca la importancia de conocer y comprender las propias emociones, así como la capacidad para regular y manejar las mismas. Además, se resalta la relevancia de estas habilidades en las relaciones interpersonales, ya sea al vincularse con compañeros o al enfrentar situaciones diversas.

Asimismo, reflejan la idea de que la inteligencia emocional implica un conjunto de habilidades que son esenciales para el desarrollo personal y para afrontar eficazmente diversas situaciones emocionales. Esto último es respaldado por Calle et al (2011), quienes citan la propuesta del informe Delors 5 (1996) que señala que el desarrollo personal y social que proviene de la alfabetización en competencias propias de la inteligencia emocional, las cuales son el eje para aprender a ser y convivir.

Por su parte, los psicólogos de la institución educativa afirmaban lo siguiente en sus respuestas:

“Inteligencia emocional son como herramientas que las personas tienen para poder afrontar las diferentes necesidades o las diferentes situaciones que se puedan presentar en su vida, de tal manera que les reduzca, reduzca un poco el estrés, esa carga emocional negativa que puedan tener” (PE1)

“Bueno, inteligencia emocional parte desde no solo la identificación, sino termina en la gestión. Una persona inteligentemente emocional, reconoce lo que siente, porque tiene el bagaje de todas las emociones y, además, a partir de esto, sabe cómo gestionar su conducta. Reconozco y gestiono, lo definiría así” (PE2)

“Inteligencia emocional según lo que yo entiendo es la habilidad que desarrolla la persona para manejar sus sentimientos y emociones es casi un comportamiento estable frente a diferentes circunstancias, actuar con mesura y bueno con inteligencia, con prudencia” (PE3)

Las respuestas de los psicólogos educativos comparten una comprensión común de la inteligencia emocional. En todas ellas, se destaca que la inteligencia emocional es un conjunto de herramientas o habilidades que las personas poseen para enfrentar diversas situaciones en la vida. Se resalta la importancia de reducir el estrés y la carga emocional negativa mediante el uso de estas habilidades. Además, se hace hincapié en que la inteligencia emocional va más allá de la simple identificación de las emociones; implica también la capacidad de gestionarlas de manera efectiva. La idea de actuar con mesura, inteligencia y prudencia frente a diversas circunstancias también es un punto común, subrayando la importancia de la habilidad para manejar los propios sentimientos y emociones de manera equilibrada.

Tanto los docentes como los psicólogos educativos convergen en varios aspectos al conceptualizar la inteligencia emocional. Ambos grupos resaltan la importancia de reconocer las propias emociones como un componente fundamental de esta capacidad, así como la necesidad de regularlas y gestionarlas para enfrentar el estrés y situaciones emocionales adversas. Además, destacan la relevancia de las habilidades sociales en el contexto de las relaciones interpersonales, ya sea en la vinculación con compañeros (en el caso de los docentes) o en la gestión de conducta e interacciones (en el caso de los psicólogos educativos). Ambos grupos también subrayan la aplicabilidad de la inteligencia emocional en diversas situaciones de la vida, abordando conflictos, momentos de euforia, alegría o tristeza.

En síntesis, docentes y psicólogos educativos comparten una comprensión común de la inteligencia emocional como un conjunto integral de habilidades que incluyen el reconocimiento, la regulación emocional, las habilidades sociales y su aplicación específica en diferentes situaciones de la vida.

No obstante, se observan diferencias notables en el énfasis atribuido a ciertos aspectos. Las respuestas de los docentes resaltan el desarrollo personal y la interacción con compañeros como puntos clave, mientras que los psicólogos

educativos utilizan la metáfora de "herramientas" para describir la inteligencia emocional, subrayando su función práctica y su capacidad para reducir el estrés.

Estas variaciones sugieren distintas perspectivas y enfoques profesionales, aunque ambos grupos convergen en reconocer la importancia de las habilidades emocionales en la vida cotidiana y el bienestar general.

En efecto, como lo señalan los hallazgos, aquellas personas que exhiben inteligencia emocional son individuos que abordan con resolución y valentía los desafíos, reconocen sus propios errores y tienen la capacidad de solicitar y aceptar opiniones, consejos y críticas, permitiéndoles así avanzar y progresar. Es importante considerar que la inteligencia emocional se deriva de la habilidad para abordar eficazmente los problemas que afectan o confronta a una persona, demostrando destreza en el control y gestión de las emociones (Rodríguez, 2000).

2.2.2 Con relación a las competencias personales y sociales

Tal como señalan Bisquerra y Escoda (2007), las competencias han evolucionado en concepto a lo largo del tiempo. Gracias a los aportes de múltiples investigadores, los autores llegaron a la conclusión de que las competencias se tratan de "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia." (Bisquerra y Escoda, 2007, p.63). En su dimensión emocional, las competencias involucran procesos y consecuencias y se le considera un constructo amplio.

Inicialmente, Salovey y Sluyter (1997) reconocen cinco dimensiones fundamentales dentro de las habilidades emocionales: colaboración, expresión asertiva, accountability (responsabilidad), capacidad empática y autorregulación, las cuales se expresan como dominios en la propuesta de Goleman sobre inteligencia emocional. Estos dominios contienen distintas competencias que, según Saarni (2000), son muestra del éxito en las habilidades personales aplicadas a las transacciones sociales.

En ese sentido, la segunda pregunta: ¿qué características considera que presenta un niño emocionalmente inteligente?, nos posibilita recoger las

percepciones de las docentes y psicólogos educativos con respecto a las competencias personales y sociales de un niño emocionalmente inteligente en respuesta a las dos subcategorías contenidas en la primera categoría (SC1.1 y SC1.2).

En primer lugar, las docentes mencionan lo siguiente:

“Es aquel que se da cuenta de que, primero que conoce que hay distintas clases de emociones, de felicidad, de enojo, de fastidio, pero que sepa regularse cuando sea una emoción fuerte, por decir, un enojo, pero que sepa regular y comunicar para poder pedir ayuda a regular la emoción.” (D1)

“Un niño emocionalmente inteligente podría ser un niño empático, un buen comunicador, también puede ser un niño que controle sus emociones.” (D2)

“Asertivo, empático, expresivo, capacidad de poder expresarse libremente, pero de manera asertiva, que también sea un niño que trate de ser justo, y que lo pueda llevar obviamente a esto a la empatía y con la capacidad de poder ser crítico, también debe ser un niño crítico.” (D3)

Las respuestas de las docentes revelan similitudes clave en relación a las competencias personales y sociales de un niño emocionalmente inteligente. En primer lugar, existe un consenso sobre la importancia de que el niño sea consciente de la diversidad de emociones, desde la felicidad hasta el enojo. Esta característica se relaciona con la capacidad del niño para regular sus emociones, especialmente en situaciones de intensidad emocional. La habilidad de autorregulación se presenta como una característica esencial, y se subraya la importancia de que el niño pueda comunicarse efectivamente para buscar ayuda en la regulación emocional cuando sea necesario.

En segundo lugar, los docentes resaltan la importancia de la empatía como un indicador de la capacidad del niño para comprender y compartir los sentimientos de los demás. Ser empático se vincula directamente con la idea de ser un buen comunicador. Además, la capacidad de poder expresarse libremente, pero de manera asertiva indica una habilidad para comunicar necesidades y deseos de manera clara y respetuosa. La justicia también se menciona como una cualidad asociada, lo que

sugiere la importancia de que el niño busque la equidad en sus interacciones y desarrolle un sentido crítico.

Por otro lado, los psicólogos educativos mencionan los siguiente:

“Tiene que ser una persona, un niño que sepa escuchar, que sepa ser tolerante, que sepa ser asertivo, hablando de los niños más grandes, por la experiencia, aquellos niños que muestran amabilidad, cortesía.” (PE1)

“Un niño emocionalmente inteligente yo diría que sería un niño cauto, podría ser un niño solidario, empático. Un niño emocionalmente inteligente tiene que ser empático, porque tiene que ponerse en el lugar del otro en muchas ocasiones.” (PE2)

“Un niño que realmente pueda desenvolverse adecuadamente tanto en clase como en los patios y en la interrelación con los demás niños e incluso interactuar con los docentes o adultos que tengan a su alrededor y para expresarse con libertad de opinión, expresar su punto de vista y, bueno, si es posible preguntar para conseguir lo que él desea saber.” (PE3)

A comparación de los docentes, quienes sugieren a través de sus respuestas que la inteligencia emocional tiene su eje en la comprensión interna de las emociones y la capacidad de regularse para expresarse asertivamente y entender las emociones de los demás, las respuestas de los psicólogos educativos revelan un énfasis común en la importancia de las habilidades sociales en la inteligencia emocional.

La capacidad de escuchar activamente, la tolerancia y el asertividad son resaltadas como atributos esenciales dentro de las contestaciones de los psicólogos. Estos aspectos sugieren la necesidad de una interacción efectiva y respetuosa con los demás como parte integral de la inteligencia emocional. Asimismo, la empatía surge como un elemento clave en sus descripciones, pues se destaca la importancia que tiene en la comprensión de las experiencias y sentimientos de los demás, promoviendo así relaciones más saludables en el entorno escolar, que tienen como base valores como la cortesía y la amabilidad.

Es posible que las diferencias halladas a través de las entrevistas surjan por las distintas experiencias propias de la profesión de los dos grupos. El docente, al estar principalmente en el aula, se preocupa prioritariamente por el éxito personal de

cada uno de sus estudiantes, teniendo un sentido más individualista. Por su parte, los psicólogos educativos se suelen enfrentar a conflictos en las interacciones sociales que involucran a dos partes de estudiantes. Asimismo, su participación como espectador en espacios compartidos como recreos, entradas y salidas, puede influir en su percepción de considerar con más importancia a las competencias sociales.

Como señalan Verástegui et al. (2016), la alfabetización emocional persigue el sentido de educar en competencias para la vida. Dentro de sus objetivos generales, no existe distinción entre las competencias personales y sociales, pues ambas tienen el fin común de educar para la ciudadanía responsable y efectiva. Para ello, se promueve el trabajo personal y social, en el sentido que se trabaja el autoconocimiento, la autonomía y la autorregulación en conjunto con el ejercicio de Evitar los impactos perjudiciales de las emociones, fomentar consecuencias positivas mediante su gestión, cultivar la capacidad de auto impulso, reconocer las emociones ajenas, adquirir habilidades para adaptarse a las circunstancias, amplificar la empatía, facilitar la toma de decisiones y optimizar los procesos cognitivos y ejecutivos.

2.3 Categoría 2: Convivencia escolar

En la década de los 2000, se tenía a la convivencia escolar como un concepto que solo cobraba forma cuando se ponía en práctica, es decir, cuando se decidía conscientemente trabajar en ella (Banz, 2008). Sin embargo, refiriéndonos a la presente década, la convivencia escolar se trata de procesos y resultados que se dan en todo momento por los miembros de una comunidad escolar (Leyton, 2020).

Esta renovación del concepto para ser entendida de mejor manera por los profesionales de la educación. Dentro de los hallazgos encontrados en las respuestas de los docentes y psicólogos educativos, se observa principalmente tres tipos de respuesta.

La primera de ellas se refiere a que la convivencia escolar se encuentra directamente relacionada con las normas y valores de la institución, pues se tratan de parámetros que colaboran a establecer expectativas y límites en el entorno escolar (Fierro y Carbajal, 2019). Asimismo, los autores afirman que los comportamientos de los alumnos, tomando en consideración los aspectos estructurales y dinámicos de las instituciones escolares, son los que velan por el clima general de trabajo.

“Convivencia escolar es una serie de normas que se establece dentro de una escuela, de un aula también, para que nuestra convivencia sea armoniosa, para que sea en base a los valores de cada institución. En el caso de nosotros la armonía, respeto, responsabilidad, que hemos estado trabajando a lo largo del año.” (D1)

Por su parte, otro docente y psicólogos hacen énfasis en todo tipo de relaciones, situaciones e interacciones que tienen lugar dentro de la escuela, lo cual responde a la afirmación de Leyton (2020), quien explica que el progreso de los individuos dentro de una institución educativa se ve influenciado por la calidad, cantidad e intensidad de las interacciones que ocurran en dicho entorno, lo cual está permanentemente presente en la organización social de la escuela. Esto se debe a que la institución se presenta como un espacio propicio para conocer de manera cercana a los demás y, por lo tanto, participar de la convivencia.

“La convivencia escolar son las relaciones que establecen los niños o un grupo de personas para poderlas pasar relativamente bien, vivir en paz.” (D3)

“Es la manera en que el niño se desarrolla en la escuela con sus compañeros de aula, sus maestros también.” (PE1)

“Convivencia escolar es todo el contexto, todas las situaciones que en contexto se dan en el colegio. Las situaciones, los eventos que ocurren dentro del colegio, las experiencias que tienen que ver con las relaciones sociales de los niños. Entonces, convivencia escolar sería, todo el día los niños conviviendo.” (PE2)

Finalmente, algunos profesionales hacen referencia a que la convivencia escolar se ve marcada en mayor medida por las habilidades intra e interpersonales del estudiante:

“Convivencia escolar desarrollarse y vivir en armonía, de interactuar siempre respetando de no invadir el espacio personal de los demás y sin interrumpir si es posible el desenvolvimiento de los otros pares o estudiantes llevándose y tratándose adecuadamente. Si es posible apoyándose, ser solidario, si es posible lograr una interacción de apoyo o de respaldo de sumatoria de conocimientos fuerza para poder lograr algo.” (PE3)

“También podría ser este conjunto de habilidades que desarrollan los niños para poder convivir de manera asertiva y de manera respetuosa con sus pares.” (D2)

Tal como se observa, estos participantes definen que la vida escolar se ve marcada por el desarrollo de habilidades de convivencia, tales como reconocer a los demás, tomar perspectivas, empatía y cooperación, pues se ven expresadas en el ámbito académico y social, ya que permite aplicar las competencias adquiridas en el marco de la inteligencia emocional, el sentido de responsabilidad y el deseo de aprender, favoreciendo así el trabajo escolar (Camacho et al., 2017) Estas son cruciales para que los estudiantes y maestros actúen de manera efectiva los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar.

2.3.1 Con relación al clima del aula

Cuando nos referimos a clima del aula, como se hacía referencia a Sandoval (2014) en la primera parte de la investigación, nos referimos esencialmente al espacio compartido del aula, que se presta para el trabajo cooperativo teniendo en cuenta las características de los que la integran. A pesar de que la presente investigación se desarrolla en la convivencia escolar, considerando todos sus espacios de desarrollo, a través del instrumento aplicado se encontraron algunas percepciones interesantes con relación a cómo debería ser el clima del aula para que favorezca a la convivencia escolar (SC2.1)

“Primero, respetuosa. Segundo, que los niños comprendan que es bueno ponerse en el lugar del otro para poder comprender la actitud, el comportamiento o la emoción que en ese momento su compañero está sintiendo.” (D1)

“Ya, el clima debería ser primero un contexto de amabilidad. Me parece que también debería haber un moderador, en el caso de nosotros, los tutores, los psicólogos que ayuden a los niños a más o menos primero identificar sus emociones y luego de que ellos puedan saber que primero tienen el tema del respeto” (D2)

“Creo que lo primero que debemos tener en cuenta son las reglas claras, las reglas claras para todos, en donde primen valores como pues justicia, el respeto, pero tienen que estar claras.” (D3)

“Bueno, debe ser un tema de escucha, un lugar de escucha, definitivamente, donde no solamente el maestro sino los compañeros desarrollan esa habilidad.” (PE1)

“Bueno, la verdad es que un clima de aula ideal sería un clima en el que todos nos comuniquemos asertivamente. Creo que ese es la principal falla hoy en día de la convivencia, que los niños no se están comunicando de la manera más asertiva posible o no están utilizando las vías más adecuadas de comunicación y, por ende, las situaciones que en sí son normales porque todos los niños están en etapa de desarrollo de diferente manera” (PE2)

“Bueno, el clima del aula, lo primero y lo principal es seguir las normas principales, literalmente expresarse cuando tenga la oportunidad y dejar que expresen los demás guardando silencio y cuando el docente lo pida porque realmente de ahí parte porque si todos hablan a la vez pues no va a ver una buena interrelación una buena captación de las cosas, siempre respetando al otro. Yo creo que por ahí está el tema de qué no sean muy yoistas. Yo menciono enfatiza a los chicos el tener una buena autoestima más no dejarse llevar por su ego.” (PE3)

Las respuestas de los docentes y psicólogos destacan distintos elementos esenciales en sus respuestas. Por ejemplo, se hace mención a valores y habilidades propias de los estudiantes, como por ejemplo el respeto, la cortesía y la empatía. Sin embargo, los profesionales agregan que, a pesar de tratarse de un espacio reducido como lo es el aula, es importante establecer acuerdos y reglas que proporcionen un marco de referencia común para todos los miembros, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje ordenado y seguro. En términos de comunicación, se enfatiza la importancia de la asertividad. Los profesionales sugieren que enseñar a los niños a comunicarse de manera efectiva, expresar sus opiniones y gestionar sus problemas promueve un ambiente donde se pueden resolver conflictos de manera constructiva.

2.3.2 Responsables de la convivencia escolar y acciones favorecedoras

Un hallazgo importante dentro del anterior apartado se trata de la percepción de sí mismos por parte de los profesionales de la educación. Si bien se menciona la figura de moderador y guía para los estudiantes dentro del clima del aula, es preciso conocer cómo esta tarea se expande a la convivencia escolar generalizada. Por tal

motivo, se formuló la pregunta de: “¿Quiénes considera que son responsables de asegurar la convivencia escolar armoniosa? ¿por qué?”, la cual responde a la SC2.2.

Dentro de las respuestas de los informantes es posible identificar distintas perspectivas. En primer lugar, algunos de los informantes señalan que los docentes, al ser los actores que interactúan en mayor medida con los estudiantes, son los que proponen los ejemplos y parámetros que influyen en el desarrollo del estudiante, tal como lo sugieren las siguientes respuestas:

“Yo considero que los responsables en la escuela son los maestros, porque los maestros tenemos que tener ciertos parámetros, ciertos ejemplos también, para que ellos puedan comprender por qué tienen que hacer. Los niños tienen muchas habilidades, hay muchos que vienen de casa ya con esas habilidades, con esas inteligencias, inteligencia emocional, porque saben regularse, saben comunicar, pero acá también tenemos que seguir afianzando esas, esas emociones y tratarlas de canalizar de una manera positiva, para que ellos puedan poder solucionar situaciones que se les puedan presentar en el momento” (D1)

“Yo creo que lo principal son los docentes para poder mostrarse de ahí si enfatizo algo en el tiempo por la experiencia que tengo más que todo comenzar primero preocupándose en su actuar, su metro cuadrado como docente. En otras palabras, puede ser imagen y ser este ejemplo. Entonces lo principal lo primero son los docentes para que puedan proseguir los chicos y seguir el ejemplo y sentirse seguros apoyados, respetados a ellos mismos y también muestren respeto hacia los docentes.” (PE3)

En segundo lugar, el resto de informantes posee una percepción más totalitaria, en donde consideran a todos los agentes educativos como parte de la comunidad escolar y, por ende, responsable de la convivencia escolar.

“En primer lugar, digamos las personas que son responsables en este caso, si es de un aula, los profesores son responsables de este grupo de personas, pero si hablamos a nivel, pero esto viene primero a nivel de colegio, como institución, si las reglas, las normas, los valores están bien claros en la institución. Desde la cabeza, desde el director, administradores, creo que todo lo demás fluye.” (D3)

“Toda la comunidad educativa, porque es una comunidad precisamente, entonces el colegio es como la comunidad en chiquito, como la sociedad

en chiquito, y lo que aprendemos acá los sacamos fuera. Entonces, si un maestro, como modelo, o un tutor, un practicante, un auxiliar no enseña a convivir y a hacer con la escucha, con la tolerancia, con el tiempo, con la dedicación, entonces el niño tampoco lo va a aprender. Acuérdate que los niños desde pequeñitos aprenden con el modelado de las acciones.” (PE1)

“Todos somos responsables de asegurar la convivencia escolar, desde el tutor, hasta los profesores que no son tutores necesariamente, hasta los practicantes, los psicólogos, los directivos, todos somos parte de la convivencia, incluso los señores de limpieza. Si ven que está ocurriendo una dificultad, hablando ya de un conflicto físico, tienen que intervenir, o tiene que avisar, o tiene que comunicar, todos somos partícipes.” (PE2)

A pesar de clara jerarquización en las respuestas obtenidas, lo cierto es que, como se mencionaba anteriormente, la convivencia escolar, según Sandoval (2014), surge de la interacción de la comunidad educativa y se distingue por las diferencias de los que participan en ella. Dado que la convivencia escolar es un concepto que abarca a todos los integrantes de la comunidad educativa, es esencial que sea practicada, enseñada, aprendida y aplicada en diversos escenarios, ya sean formales o informales, durante la experiencia educativa.

En esencia, para dar continuidad a la educación para la convivencia, es necesario considerar acciones a favor de la misma. A continuación, se presentan algunas respuestas de los informantes en relación a estas.

“Primero, uno es el respeto, seguir las normas de convivencia establecidas en el aula, eso también ayuda mucho porque esas normas sabemos que ellos la elaboran mediante una motivación, mediante una situación que se le prueba presentar en el aula, ellos dan sus propias normas y de hecho el compromiso a cumplirlas.” (D1)

“El profesor tiene que saber observar y tiene que ser capaz de entender las situaciones de cada niño, bueno, tú lo sabes, tú has visto como son acá los chicos. Entonces, creo que esto también y que los niños sean muy pequeños, educaditos, lo que sea, pero merecen respeto.” (D3)

“Bueno, primero plantear claro las normas de convivencia desde un inicio, conversar o tratar los temas de conflictos como mediador o como tutor en muchos casos los temas que pueden servir. Otro también es el hecho de que a veces, bueno, todo el tiempo en los recreos estamos los

profesores afuera, entonces tratamos los temas que puedan suscitarse, los problemas que puedan suscitarse en los recreos. Creo que hay bastante planteamiento acá, pero las reglas claras y anticiparse” (PE1)

“Lo principal, nosotros utilizamos el manual de convivencia. Si los estudiantes cumplen con todas estas normas de convivencia pues va a actuar adecuadamente porque si realmente va a actuar de acuerdo a sus deseos y sus necesidades como te vuelvo a reiterar hablando de de qué prevalece su ego cae en las malas crianza en la mala actuar y si es posible faltando respeto a sus compañeros incluso llegando a faltar el respeto a sus docentes o adultos.” (PE3)

Estos tres informantes destacan específicamente como las normas de convivencia, pudiéndose tratar de las inscritas en el aula o la institución, son material clave para guiar su camino hacia la convivencia armoniosa. Sin embargo, hemos de recordar que las normas de convivencia, a pesar de ser un instrumento valioso que fortalece el compromiso, fija límites y expectativas, debe ser tratado como un producto común.

Como se señalaba en el análisis a las percepciones sobre los responsables de la convivencia escolar, este concepto es integrador e involucra a todos los agentes, incluyendo a los activos. Como mencionan Ávalos y Berger (2021), es importante que las reglas tengan significado para diferentes actores educativos y que sean compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar para promover el cumplimiento voluntario.

2.3.3 La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente

Desde las percepciones de los docentes y psicólogos educativos hallábamos que los distintos espacios de convivencia de los niños, pese a sus conflictos, son el ambiente adecuado para promover el ejercicio y superación de sus competencias personales y sociales como parte de la inteligencia emocional.

Como mencionan Fernández-Berrocal y Cabello (2021), la inteligencia emocional juega un papel crucial para promover la convivencia escolar positiva y potenciar diversos aspectos del bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. La evidencia científica muestra la relevancia de la IE en el entorno escolar, incluyendo su impacto en la salud, la felicidad, la vida escolar y el rendimiento académico.

En ese sentido, como se mencionaba en la primera parte de esta investigación, La convivencia escolar ofrece la oportunidad de poner en práctica tanto el reconocimiento de los demás como la autoconciencia, aspectos que están dentro de la esfera de la inteligencia emocional. Este ejercicio no solo contribuye al ámbito académico, sino también al convivencial, ya que se basa en la aplicación de habilidades adquiridas en los distintos dominios, así como en el sentido de responsabilidad y el deseo de aprender en apoyo del trabajo escolar (Camacho et al., 2017).

Para consolidar la institución educativa como un espacio de intersección entre la convivencia escolar y la inteligencia emocional, resulta crucial considerar la unificación de las emociones y el razonamiento como un proceso integral. Con tal propósito, se les preguntó a los informantes acerca de sus percepciones respecto a cómo se visibiliza la inteligencia emocional en la convivencia escolar. Estos fueron sus aportes:

“En la experiencia que tengo acá como profesora tanto tiempo, ¿cómo se puede observar? cuando el niño se pone en el lugar del otro, cuando el niño a pesar de que siente un fastidio, trata de comunicar de una manera adecuada, trata de pedir ayuda para poder solucionar esa emoción, o esa situación que le ha causado una emoción de fastidio, cuando los niños también conocen, saben de que no solamente existen esas emociones básicas, sino hay otras más, saben ellos canalizarlo” (D1)

“Ya, las actitudes de los niños, desde las clases, hasta los recreos, los almuerzos, en todo momento nos damos cuenta en cuanto a esta inteligencia emocional por cómo ellos se desarrollan y se desenvuelven con sus demás compañeros y con los adultos. Entonces, toda acción nos indica a nosotros si los niños pueden desarrollarse de manera armónica o si es que ellos emocionalmente se encuentran estables o no.” (D2)

“Si es que hablamos de la convivencia escolar solamente en la capacidad que tengan los niños de ser empáticos y respetuosos con sus compañeros, entendiendo también que todos somos diferentes, porque una cosa muy importante es que somos diferentes” (D3)

“Este año lo he visto un poco mejor, pese a que todavía hay niños que no desarrollan las habilidades sociales como deberían por una u otra cuestión, de repente por alguna característica propia. Lo noto en líneas

generales bastante mejor, han perdido el miedo, ya están más sociables, más comunicativos, de repente porque ya lo ven más en los maestros.” (PE1)

“La verdad que a simple vista, evidentemente no, pero cuando tú ves a dos niños capaces de gestionar, solucionar y utilizar una, sin necesidad de que sea una estrategia, pero los ves conversando para solucionar su conflicto, tú sabes que son inteligentes emocionalmente, pero cuando no pasa esto, cuando siempre tienen que esperar que un adulto sea el mediador, pues te das cuenta que todavía están en proceso de, lo cual en nuestro grado vendría a ser algo normal, porque también son niños de tercer grado que no necesariamente saben resolver un conflicto, pero al menos tener la iniciativa de, deberían.” (PE2)

“Entonces aquel chico que vas a ver que realmente interactúa de esa forma está teniendo una buena convivencia escolar y sumado a que su inteligencia emocional está muy buena para qué pueda interactuar pues está siempre cuidando sus expresiones y su control de impulsos que es lo principal en el día a día frente a la convivencia escolar externa en recreo en clases y salidas que se ve el real comportamiento de los chicos, donde realmente vas a ver a aquel chico que realmente actúa emocionalmente inteligente.” (PE3)

A través de estas respuestas, es posible identificar que la inteligencia emocional es una característica que se desarrolla e interactúa con la convivencia escolar todo el tiempo. Como mencionan los profesionales de la educación, no solo se observa en las habilidades personales para el éxito académico, sino también en la formación de vínculos con los demás, sean sus pares o autoridades, y en el modo en el que se enfrentan y solucionan conflictos.

Estas tres oportunidades para educar la inteligencia emocional en la convivencia escolar se pueden sintetizar con la propuesta de Calle et al. (2011), quienes definían la importancia del Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir en el espacio educativo. Estos títulos integran el desarrollo de las competencias personales para el trabajo y acciones colectivas, el logro máximo de una persona con respecto a su autorrealización personal y la importancia de comprender que interactuamos interdependientemente.

2.4 Categoría 3: Inteligencia emocional y convivencia escolar en la época de pospandemia

Tal como se señalaba en el marco teórico, la presente investigación pretende analizar la inteligencia emocional en la convivencia escolar en el marco de la actual época pospandemia. En ese sentido, se cuenta con los precedentes de las repercusiones del confinamiento en el acompañamiento socioemocional y cognitivo de los niños en el contexto pospandemia. Ejemplos tales como los hallazgos de los investigadores Morales y Sampén (2022), quienes observaron que el cierre de escuelas y áreas de interacción afectó negativamente el acceso a entornos naturales esenciales para el desarrollo de relaciones interpersonales y actividades recreativas.

Asimismo, se reitera que, en línea con estos resultados, la Fundación Baltazar y Nicolás (2022) recopiló información sobre indicadores de desarrollo infantil, salud mental de los cuidadores, acceso a servicios de salud y necesidades económicas, en donde identificaron dificultades en la expresión emocional, manifestándose a través de conductas quejasas o demandantes, indicando desregulación emocional.

Estos descubrimientos señalan que la pandemia y las medidas de confinamiento asociadas dificultaron los procesos de enseñanza y aprendizaje emocional en diversos actores de la educación. Por tal motivo, la presente categoría consideró dos cuestiones dentro del diseño metodológico que reúnen información relevante al respecto.

2.4.1 Con relación al confinamiento y el desarrollo emocional

La presente subcategoría pretende recoger las percepciones de las docentes y psicólogos educativos con respecto a la influencia del confinamiento en el desarrollo emocional de los niños. Para este propósito, se consideró la siguiente pregunta: ¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿de qué manera?

Ante dicha cuestión, los docentes, por su parte, coincidieron en distintos aspectos. En primer lugar, se destaca la falta de interacción social adecuada durante el periodo de confinamiento, ya que los niños no pudieron relacionarse de manera adecuada con sus pares. La ausencia de este contacto interpersonal afectó la autonomía de los niños, ya que los padres asumieron un rol más preponderante,

limitando la oportunidad para que los niños desarrollaran recursos y habilidades para enfrentar diversas situaciones.

Asimismo, se señala que la cuarentena generó cambios notorios en el comportamiento de los niños al regresar a clases. Se observa una tendencia hacia la introversión, egocentrismo y una disminución de la empatía. La falta de contacto físico y la sobreprotección en el entorno familiar durante la pandemia podrían haber contribuido a estas transformaciones en el comportamiento de los niños.

Estos hallazgos se evidencian en las siguientes respuestas de las docentes entrevistadas:

“Si, por supuesto que considero que afectó en el desarrollo de la inteligencia emocional, porque los niños han estado en casa y no han podido relacionarse de una manera adecuada quizás con sus pares. Los papás han estado en casa, no han trabajado la autonomía en ellos porque los papás han estado haciendo todo por ellos, no han motivado o no han generado recursos en ellos para poder afrontar cualquier situación que se les pueda presentar.” (D1)

“Totalmente, totalmente, los a los niños los volvieron mucho más introvertidos, mucho más egocéntricos, el esperar que sus necesidades sean resueltas por encima de todo lo demás. Entonces, la poca empatía que resultó en cuando estábamos en pandemia, hicieron que los niños vinieran a clases se notará mucho, de manera abismal. El hecho de no tener este contacto físico también creo que afectó, ya que ellos necesitan, por el desarrollo evolutivo, necesitan desarrollarse, poder comunicarse y poder estar con sus pares. Y eso también hizo que dentro de las familias se cubriera mucho las necesidades de los niños y piensen que acá en el colegio también debería ser de esa manera. Entonces no le permitió a que cuando ya los niños estuvieron, se reincorporaron, no permitió que ellos se desenvuelvan como lo hacían antes.” (D2)

“Definitivamente, observamos cuando ya los niños regresaron, vimos que había muchos niños con muchas necesidades de, uno, de contacto con otros compañeros, pero, a la vez, no sabían regularse, no sabían. Han perdido mucho en relacionarse adecuadamente, en salir de ese centro, porque antes eran el centro en su casa, todos atendidos y este... acá era tomar decisiones, hacer las cosas solo, saber resolver problemas, que eso no se practicó durante dos años. Entonces, sí, definitivamente, cuando los niños han regresado ha habido mucho

conflicto entre ellos, mucho conflicto, porque todos tenían la razón, todos querían salirse con la suya, no sabían esperar.” (D3)

Por su parte, algunos psicólogos educativos convergen con estos mismos hallazgos al mencionar lo siguiente:

“Completamente, creo que todos somos testigos de lo mucho que nos ha afectado, desde adultos que somos, imagínate a los niños. Yo siento que la pandemia ha afectado en el sentido de la poca autonomía y la poca independencia que tienen los niños ahora. Los niños son cero independientes, son cero autónomos, no generalizo, pero hablándolo así, a grandes rasgos, es así. El hecho de tener a mamá, a papá 100% a sus lados, ha hecho que ellos no gestionen, no se organicen, no estructuren, no piensen a través de ellos mismos, sino siempre a través de un adulto” (PE2)

“Como te digo me he atrevido a mencionar algo como que haya pasado algo como una lesión a nivel prefrontal, literalmente han, como te digo, roto, ha afectado todo lo que es el tema de la previsiones de cómo controlarse de cómo actuar realmente desenvolverse porque a veces hasta la forma de expresarse filtros que a veces vienen con insultos muy muy de alto calibre o temas como que realmente pues este quieren todo para ellos y sí, sumo a eso la influencia negativa de las redes, han tenido mucha libertad para poder meterse en las redes filtros información adquiriendo información distorsionada y negativa para ellos.” (PE3)

Del mismo modo que los docentes, estos profesionales reconocen un impacto sustancial en la autonomía e independencia de los niños, pues se expresa la preocupación constante de los adultos ha impedido que los niños gestionen, organicen y piensen por sí mismos. En referencia a ello, los resultados de Castillo (2020) coinciden en que los progenitores, en ese entonces, inmersos en la dinámica escolar por fuerza del confinamiento, muchas veces ignoraban el ritmo madurativo de sus hijos al resolver situaciones o concretar actividades por ellos, dejando de lado la práctica de la independencia y autonomía. Esta falta de independencia se presenta como un desafío para el desarrollo emocional y la capacidad de autogestión de los niños.

A pesar de no ser mencionado por más participantes, un hallazgo novedoso y relacionado al trabajo docente, se dio a conocer gracias a la siguiente respuesta brindada por la participante D3:

“Había niños que participaban muy bien y sabían respetar, había niños que no se daban cuenta de que estaban en clase y tenían comportamientos como quizá un día en su casa, desde presentarse despeinados. Felizmente en primaria no hemos tenido ese tema de que no prendían la cámara, que sí que pasaba en secundaria. Estaban comiendo, estaban tomando su lonche en plena clase, o sea, no medían los tiempos, no se ubicaban. Los papás que a veces interrumpían, como te digo, confundían los espacios y tú tenías que estar llamando la atención, lo cual era también incómodo porque estaban los papás ahí metiéndose, diciendo “Miss, ¿por qué no le hace caso a mi hija si está levantando la mano?”. Entonces, los chicos no resolvían si no estaban los papás ahí resolviendo” (D3)

La docente revela que el confinamiento tuvo un impacto diverso en la participación y comportamiento de los niños durante las clases virtuales, destacando desafíos en la adaptación al entorno digital y la necesidad de abordar las dinámicas familiares que influyen en el proceso educativo en línea. Al respecto, Dussel (2020) afirma que la autonomía también se relaciona con la poca intimidad del trabajo pedagógico debido al confinamiento, en donde el espacio del aula se convirtió en un lugar público y más demandante para los interlocutores (los docentes), quienes se prestaban a cumplir con ciertas exigencias para satisfacer al cliente.

Además, en las respuestas de ambos profesionales, existe una idea igual de significativa hallada en las respuestas obtenidas. Como mencionan D3 y PE1:

“Había momentos en los que los chicos querían jugar, entonces, aparte de las clases que teníamos, los viernes yo daba una hora, nos reuníamos a las cuatro, de cuatro a seis para jugar. Entonces, se conectaban los chicos y era necesidad de hablar, de reírse, de mostrarte los juegos, de mostrarte lo que hacían, que es lo que siempre hacen acá. Entonces, yo veía mucha necesidad de los niños de querer comunicar y compartir lo que hacían en casa, que en la virtualidad no se daba” (D3)

“Por ejemplo, los niños más pequeños siempre buscaban la aprobación a través de la pantalla y para ellos era muy importante mostrarte sus trabajos a través de la pantalla. Para los niños más grandes, un poco más complejo, porque ellos como que se cierran. Imagínate pre adolescentes, púberes, se cerraban un poco y era más complicado y pedía de repente horarios extras para poder conversar contigo porque de repente no podía decir los temores en casa, porque habían contagiado, alguna pérdida, de repente familiar y eso fue muy

importante, el poder dar horas extra, que involucraba, claro, más trabajo definitivamente. En mi caso yo di Religión a muchos grados también y esa cercanía con la religión, con los valores, con las virtudes, entonces me llevó a poder escucharlos más y a poder conseguir esos horarios extras.” (PE1)

Las respuestas de ambos, el docente (D3) y el psicólogo educativo (PE1), resaltan la necesidad de comunicación y conexión emocional que los niños experimentaron durante el confinamiento. Ambos destacan la importancia de proporcionar espacios adicionales, a través de horarios extra para que los niños compartan sus experiencias y emociones.

En el caso del docente (D3), se enfoca en la observación de la necesidad de los niños de comunicarse y compartir, especialmente a través de actividades lúdicas durante las clases virtuales. Esto sugiere que los niños buscaban no solo el aprendizaje académico, sino también la interacción social y la expresión emocional durante el confinamiento. Por otro lado, el psicólogo educativo (PE1) destaca cómo los niños buscaban aprobación y mostraban sus trabajos a través de la pantalla. Los preadolescentes y adolescentes a pesar de ser más cohibidos, aún necesitaban espacios adicionales para expresar temores o preocupaciones que quizás no podían compartir fácilmente en casa. La importancia de ofrecer horas extra de consulta se destaca como una estrategia clave para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes durante este periodo.

Al respecto, Etchebehere et al. (2021) quienes realizaron un estudio de las percepciones de niños y niñas con respecto al confinamiento, concluyeron que la mayoría de los infantes expresaron un anhelo de socialización, juego y aprendizaje en el centro educativo, destacando la importancia de estas actividades para su bienestar y desarrollo. Con tal afirmación, se puede concluir que los estudiantes, a pesar de encontrarse en un espacio familiar constante, aún requerían de espacios específicos de socialización y expresión con sus pares o maestros.

2.4.2 Inteligencia emocional en la pospandemia

Cuando nos referimos a la pospandemia es inevitable mencionar los efectos en la población. Al igual que se mencionaba en la primera parte de esta investigación, la actual época pospandémica viene acompañada de retos para el nuevo escenario

de la educación. En el artículo de Bajaña y Bustos (2022) se definen algunas características de esta realidad, las cuales incluyen reformas educativas en torno a digitalidad y las visiones divididas con respecto a su impacto al aprendizaje futuro. Sin embargo, dentro de su investigación reconocen algunos rasgos de los estudiantes que se vieron generados por el confinamiento, tales como la reducción en su participación y mayor tendencia al estrés, afectaciones en la salud mental y vida social.

Evidentemente, se reconoce la existencia de consecuencias negativas al nivel intrapersonal de los estudiantes, tal como se demostraba en el apartado anterior, en donde se afirmaba que el confinamiento trajo consigo complicaciones en el desarrollo emocional de los niños. Para complementar estas apreciaciones se generó la pregunta de “¿Considera que actualmente, en la época de pospandemia, la inteligencia emocional se visibiliza en la convivencia escolar? ¿de qué manera?” Ante ella, algunos alcances de los docentes fueron:

“Ha tenido que ser el regreso de los chicos a la escuela nuevamente, después de la pandemia, ha tenido que ser otro trabajo, un trabajo desde el inicio, el hablar de las emociones, porque tenemos que recordar que ellos también han perdido familiares en la pandemia, han venido con sus tristezas, quizás unos han estado, se han sentido confortables porque han estado con mamá y papá, cosa que cuando no ha habido pandemia, solo veían a papá y mamá en las noches por el tema del trabajo, pero vemos nosotros los maestros que hacer un trabajo de consciencia, un trabajo del hecho de regular las emociones otra vez, mediante actividades de roles, cambios de roles, juegos. Entonces, ha sido realmente el volver a empezar con ellos.” (D1)

“Sí, claro. Ahí sí se visibiliza porque nosotros podemos darnos cuenta y era más o menos remontándonos a la pregunta, a la anterior, es que, si nos damos cuenta en la convivencia sobre que niños han podido sobrellevar algunas situaciones, desde las más mínimas de solucionar algo muy simple. Si los niños no saben respetar, no saben escuchar, o sea, el hecho de escuchar a los demás, ya ellos pueden, por ejemplo, hacer un drama por algo tan pequeñito cuando emocionalmente sabrías anteriormente, antes de la pandemia, que se solucionan las cosas muy rápido. Ahora es como si maximizamos y los niños maximizan mucho un problema que se podría solucionar de manera inmediata. Claro, pero estas herramientas que tiene esta inteligencia emocional hacen que los niños todavía no se sientan suficientemente capaces o confiados de

poder solucionar algo rápido porque se ven muy, como que muy abrumados, entonces ya eso hace que les cueste mucho el tema de empatizar, el tema de convivir y sí se ha visto, se ha notado en esta pospandemia que les cuesta mucho todavía la parte emocional.” (D2)

“Yo creo que hay niños, bueno, este segundo año yo lo veo un poco mejor, veo niños que son capaces de posponer, niños que son capaces de ceder, niños que están buscando el bien común, que no es todavía lo que se espera o lo que se trabajaba antes. Veo un avance, significativo, sí, pero también veo que hay papá que, al tener a sus niños en casa, no le dan la oportunidad hasta ahora de que puedan desarrollarse y resolver los conflictos solos. Entonces, sí vemos un avance en donde vemos que los niños no son el centro, que son varios centros y todos tienen que ceder, todos tienen que tener los mismos derechos, sino que veo que hay niños que no pueden avanzar porque sus papás consideran que son niños muy pequeños, no le dan la seguridad para avanzar solos, pero yo creo que ya va también por un tema de padres, más que niños, son padres.” (D3)

A partir de sus respuestas, es posible identificar que existen opiniones divididas. En primer lugar, la primera docente (D1) destaca el desafío docente de retomar la atención a las emociones de los niños después de la pandemia, pues es necesario considerar las distintas situaciones familiares que haya atravesado el estudiante, como las pérdidas, por ejemplo. Para ello menciona que es preciso trabajar con herramientas clave para reconstruir la conciencia emocional y facilitar la reintegración de los niños en el entorno escolar. En relación a esta respuesta, uno de los psicólogos educativos (PE3), señala lo siguiente:

“Como te vuelvo a reiterar en la época pospandemia son pocos. Resumiendo, lo vimos al comienzo o a mediados o fines del año pasado y comienzos de este año, veíamos a chicos reflexivos, veíamos a chicos que realmente habían pasado todo esos temas, a veces perdían de familiares en algunos casos y decíamos o qué bueno van a venir más razonables o más que te digo sentimentales de valoración con la persona con la vida pero eso duró poco, duró como se dice dos o tres meses y después vino el tema de actuar como si estuvieran abriendo o como dicen abriendo un corral donde se sueltan realmente a los animalitos y querer actuar como ellos crean no? Entonces eso es lo que pasó en ese tiempo. Entonces, por ahí el tema de qué influyó y repercutió el tema mucho de la desadaptación.” (PE3)

“Si bien el hecho de considerar las distintas situaciones que tuvieron que atravesar los estudiantes fue oportuno para la reformulación de la propuesta educativa, también es necesario considerar que no hubo expectativas claras de su comportamiento al retornar a la presencialidad. Por lo tanto, precisamente esta “desadaptación” que señala el participante (PE3), demandó un nuevo comienzo en el trabajo de dar seguimiento al desarrollo emocional dentro del proceso de enseñanza, como menciona la participante (D1).

Por su parte, las demás docentes coinciden en la poca madurez de la habilidad para resolver conflictos, ya sea por falta de confianza, autonomía y la influencia parental a la que fueron sometidos durante el tiempo de confinamiento.

Los hallazgos reflejan la complejidad de la situación pospandemia, destacando desafíos continuos en la regulación emocional de los niños y cambios en la dinámica de resolución de problemas.

A esta reflexión se le suma lo mencionado por los psicólogos educativos, quienes nuevamente hacen énfasis en las interacciones sociales de los estudiantes:

“Sí, siento que sí y eso lo vemos a través de los juegos, a través de los trabajos grupales. Definitivamente, sí que algunos niños, como siempre, son carentes de habilidades sociales por cosas extras que puede pasar en casa, pero estamos más conscientes de ello, por el apoyo psicopedagógico y por todo lo que tú puedes ver. Aparte que las tutoras siempre están en comunicación y eso ayuda mucho, sí se ve que hay un trabajo de habilidades sociales, más las horas de tutoría, más los programas que está haciendo el colegio, como Aprender a Amar, por ejemplo, en secundaria, si se trabaja bastante y se ve que los niños están desarrollando habilidades sociales, pero lo importante es coger el problema en el momento de, para poder tratarlo.” (PE1)

“Yo siento que poco, o son muy pocos los niños. Siento que, hablando de una pospandemia, como ya vendría a ser ahora, si vemos una gran diferencia en nuestra población. Por ejemplo, los niños de tercer grado son los que han perdido sus cinco años, su primer grado de primaria y sus 4 años de primaria, años en donde lo que realmente se practica es la autonomía, la independencia y por ende también empezar a hacerlos más responsables emocionalmente. Por eso hoy en día, ¿qué se ve?, se ve niños pues que no saben cómo solucionar un problema, que no saben comunicar, que llevan siempre un mensaje a la casa que no necesariamente es el mensaje adecuado. Entonces, sí, evidentemente

se ve que han perdido mucho. No todos, evidentemente, hay familias que han hecho un buen trabajo, pero es más las familias que han sobreprotegido en vez de ayudarlos en la autonomía y en gestionar todo adecuadamente en este tiempo, en este tiempo que lo perdieron por decirlo así, como un retroceso en su edad.” (PE2)

A pesar de su convergencia en las habilidades sociales, por un lado, PE1 describe la oportunidad de educar en este ítem desde el retorno a la presencialidad. Reconoce que los distintos espacios en los que los niños interactúan proveen información suficiente como para poner esfuerzos en el problema. Por el contrario, PE2 plantea una perspectiva más crítica, señalando que se percibe una gran diferencia en la población estudiantil pospandemia. Se enfoca específicamente en los niños de tercer grado, argumentando que han perdido años cruciales de práctica en autonomía e independencia, lo que ha resultado en dificultades para resolver problemas y comunicarse eficazmente.

Ambas respuestas reconocen la importancia de la inteligencia emocional en la convivencia escolar en la pospandemia, pero difieren en la percepción de la efectividad de las prácticas implementadas y en la evaluación del impacto en la población estudiantil.

Con estos hallazgos se concluye que la inteligencia emocional arrastra los efectos del confinamiento a la actual época pospandemia. Como señalan Rosero et al. (2021), la clave está en acompañamiento y calidad de apoyo que puedan brindar los docentes para mejorar enfrentar los efectos del confinamiento en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes, de modo que impacten integralmente en el mejoramiento intra e interpersonal.

CONCLUSIONES

En el presente apartado se presentan las conclusiones de la investigación.

1. Respecto al concepto de inteligencia emocional, los docentes destacan la importancia de reconocer y gestionar las propias emociones, así como la habilidad para relacionarse con los demás. Los psicólogos educativos coinciden, señalando que la inteligencia emocional son herramientas para afrontar situaciones, reducir el estrés y gestionar conductas.
2. En cuanto a las competencias personales y sociales, las respuestas de docentes y psicólogos revelan similitudes y diferencias. Ambos grupos enfatizan la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía como características clave de un niño emocionalmente inteligente. Sin embargo, los docentes resaltan la importancia de la comunicación y el desarrollo personal, mientras que los psicólogos educativos subrayan la escucha activa, la tolerancia y la asertividad como aspectos esenciales.
3. Las convergencias indican una comprensión común de la inteligencia emocional, considerándola como un conjunto integral de habilidades aplicables en diversas situaciones de la vida. Las diferencias en el énfasis reflejan las distintas perspectivas profesionales y experiencias únicas de los docentes y psicólogos educativos. En general, la investigación sugiere que la inteligencia emocional desempeña un papel crucial en el bienestar y la interacción efectiva en la convivencia escolar pospandemia.
4. Se destaca que la convivencia escolar ya no se percibe simplemente como un conjunto de normas a implementar conscientemente, sino como procesos y resultados que se manifiestan de manera constante en la comunidad educativa. Las percepciones de docentes y psicólogos educativos proporcionan una visión multifacética de cómo se entiende y se practica la convivencia en la época pospandemia.
5. En relación con el primer aspecto identificado, la convivencia escolar se asocia estrechamente con las normas y valores de la institución. Según los participantes, estas normas actúan como parámetros que contribuyen a establecer expectativas y límites en el entorno escolar. La importancia de

valores como armonía, respeto y responsabilidad se destaca como fundamentales para cultivar un clima de convivencia positivo.

6. Asimismo, la visión de la convivencia escolar se amplía para incluir todas las interacciones, relaciones y situaciones que tienen lugar dentro de la escuela. Se reconoce que el progreso de los individuos dentro de la institución educativa está intrínsecamente ligado a la calidad, cantidad e intensidad de estas interacciones. Esto subraya la importancia de la escuela como un espacio propicio para el conocimiento cercano de los demás y la participación activa en la convivencia.
7. En una perspectiva más centrada en las habilidades intra e interpersonales, se subraya que la convivencia escolar se ve marcada por el desarrollo de habilidades cruciales como el reconocimiento de los demás, la toma de perspectiva, la empatía y la cooperación. Estas habilidades se consideran esenciales para que tanto estudiantes como maestros aborden de manera efectiva los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar.
8. Cuando se dirige la atención al clima del aula, se destaca la importancia de valores como el respeto, la amabilidad y la justicia. Además, se resalta la necesidad de establecer reglas claras que proporcionen un marco común para todos los miembros, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje ordenado y seguro. La asertividad en la comunicación se presenta como un elemento crucial para resolver conflictos de manera constructiva.
9. En cuanto a los responsables de asegurar la convivencia escolar armoniosa, hay una divergencia de opiniones. Mientras algunos enfatizan el papel central de los docentes como ejemplos y guías, otros adoptan una perspectiva más inclusiva, considerando a toda la comunidad educativa como responsable. Esta diversidad de opiniones destaca la complejidad y la interdependencia de los roles en la promoción de la convivencia.
10. Se reconoce la convivencia escolar como una oportunidad para educar emocionalmente. La inteligencia emocional se visibiliza a través de la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar del otro, comunicarse de manera adecuada y gestionar sus emociones. La intersección entre la

convivencia escolar y la inteligencia emocional se presenta como un terreno fértil para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino también en sus habilidades personales y sociales.

11. La investigación revela de manera unánime que el confinamiento ha tenido un impacto significativo en el desarrollo emocional de los niños. La falta de interacción social adecuada durante este período resultó en una disminución de la autonomía y habilidades de resolución de problemas. La sobreprotección parental y la ausencia de contacto físico contribuyeron a cambios notorios en el comportamiento de los niños, como la introversión, el egocentrismo y la disminución de la empatía.
12. Los docentes y psicólogos educativos coinciden en que la influencia de los padres durante el confinamiento fue significativa. La sobreprotección y la falta de oportunidades para que los niños enfrentaran desafíos por sí mismos se tradujeron en una falta de autonomía e independencia. Esto se manifestó en dificultades para regular las emociones y resolver problemas cuando los niños regresaron a clases presenciales.
13. Tanto docentes como psicólogos educativos destacan la necesidad de comunicación y conexión emocional durante el confinamiento. La observación de los niños de querer compartir y comunicarse, ya sea a través de actividades lúdicas o mostrando sus trabajos, subraya la importancia de proporcionar espacios adicionales para expresar experiencias y emociones.
14. La transición a la época pospandemia presenta nuevos desafíos. Docentes y psicólogos educativos reportan una falta de madurez en la habilidad para resolver conflictos, con algunos niños mostrando dificultades para ceder, empatizar y buscar el bien común. La pérdida de años cruciales de práctica en autonomía e independencia, especialmente en estudiantes de tercer grado, se considera un factor influyente.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere que los docentes centren sus esfuerzos en el desarrollo emocional de los estudiantes, implementando programas educativos específicos y actividades que fomenten la expresión emocional y la empatía desde temprana edad. La atención a estas dimensiones resulta crucial para contrarrestar los impactos negativos del confinamiento en la inteligencia emocional de los niños.
2. Se recomienda a los docentes a diseñar estrategias pedagógicas que faciliten la autonomía y la independencia de los estudiantes. Esto implica proporcionar oportunidades para la toma de decisiones independientes y la resolución de problemas, contrarrestando así la sobreprotección parental experimentada durante el confinamiento. Es esencial que los niños desarrollen la confianza en sus propias habilidades.
3. En cuanto a la comunicación y la conexión emocional, se aconseja establecer momentos específicos para que los niños compartan sus experiencias y emociones, ya sea a través de juegos, trabajos grupales o consultas individuales. Además, se destaca la importancia de una comunicación abierta y receptiva entre docentes, psicólogos educativos y padres para abordar de manera colaborativa las necesidades emocionales de los estudiantes.
4. Para abordar la complejidad de la convivencia pospandemia, se alienta a implementar programas que fortalezcan las habilidades sociales de los estudiantes, centrándose en la resolución de conflictos, la empatía y el trabajo en equipo. Asimismo, se sugiere ofrecer apoyo psicopedagógico a aquellos estudiantes que muestren dificultades en la adaptación a este nuevo contexto social y escolar.
5. La promoción de la conciencia emocional en el retorno a clases es fundamental. Sensibilizar a los actores educativos sobre las diversas experiencias vividas por los estudiantes durante el confinamiento, incluyendo pérdidas familiares y cambios significativos en su entorno, contribuirá a una comprensión más profunda de sus necesidades emocionales.
6. Se recomienda a los docentes y psicólogos educativos que adquieran mayor conciencia sobre su comportamiento en el ámbito escolar, particularmente en relación con la inteligencia emocional y su influencia en la convivencia escolar,

destacando la importancia de identificar y reflexionar sobre las conductas propias para promover un ambiente escolar positivo y enriquecedor.

7. Se debe tener presente que los docentes, junto a los demás miembros de la comunidad educativa, son modelos de imitación para los estudiantes, por lo que su comportamiento ejemplar y su habilidad para gestionar las emociones de manera constructiva son fundamentales para inspirar y guiar a las generaciones futuras hacia una convivencia escolar más armoniosa y empática.
8. Se sugiere realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo del confinamiento en la inteligencia emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estos estudios pueden proporcionar datos valiosos sobre cómo las experiencias durante la pandemia han influido en la evolución emocional de los niños y adolescentes, permitiendo así ajustar y mejorar continuamente las estrategias educativas y de apoyo. Además, se recomienda incluir una diversidad de contextos y poblaciones en estas investigaciones para obtener una comprensión más completa y precisa de las diferentes realidades y necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, M. S. García, y S. R. Rojas. Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento (pp. 147-158). Contexto. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Acuña, J. E. (2022). La convivencia escolar pospandemia en estudiantes del curso 901 del IED Integrado de Fontibón jornada tarde. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18003>
- Alejo, M., & Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35, 74-85. https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1960-35012-000>
- Ávalos, A., & Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-409.pdf>
- Bajaña, F. & Bustos, A. (2022). Consecuencias del desarrollo en la educación en tiempos de pospandemia. *Ciencia y educación*, 3(8), 16-25. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/149>
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*. 337(1), 5-7
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?s>
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, pp. 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Síntesis*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=705223>
- Calle, M., De Cleves, N. & Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9(15).
<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/nova/article/view/176>
- Camacho, M. H. R., Bonilla, N. M. C., León, J. C. O., & Vaca, P. V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039564>
- Canaza, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438.
<https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/27.pdf>
- Castillo Reyes, M. E. (2020). El desarrollo de la autonomía en niños de preescolar en tiempos de pandemia, San Martín de Porres–2020.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77122>
- Comisión de Educación, Juventud y Deporte. (2018). *Ley 3523 DE 2018. Por la cual se expide Ley que declara de necesidad pública y de preferente interés*

nacional la incorporación del Enfoque de Educación Emocional y Social en los contenidos curriculares de la Educación Básica Regular N°3523.

https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Dictámenes/Proyectos_de_Ley/03523DC10MAY20190705.pdf

Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú de 1993.*

[https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/Comisiones/files/constitucion_\(mayo_2021\).pdf](https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/Comisiones/files/constitucion_(mayo_2021).pdf)

Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley 28044 DE 2011. Por la cual se expide Ley General de Educación N° 28044*

<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

Congreso de la República del Perú. (2019). *Ley 30947 DE 2019. Por la cual se expide Ley de Salud Mental N°30947.*

<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/1423694-30947>

Correa, A. G., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas.

International Journal of developmental and educational psychology, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>

Darwin, C. (1873). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre.*

Alianza Editorial. <https://www.casadellibro.com/libro-la-expresion-de-las-emociones-en-los-animales-y-en-el-hombre/9788420600116/431053>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>

Etchebehere Arenas, G., León Siri, R., Silva Paredes, F., Fernández Hernández, Daniela Soledad, & Quintana Sassone, Silvana Mariela. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento*

- y Sociedad, 11(1), 5-23. Epub 01 de junio de 2021.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772/461>
- Felipe, C., & Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 10.
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-10.pdf>
- Fernández, J. & Ortega, J. E. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*, 21,35-56.
https://www.psicoterapiarelacional.es/portals/0/Documentacion/CRSutil/CRSutil_Emocion.PDF
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 31-36.
https://ri.iberomexico.mx/bitstream/handle/iberomexico/6043/RiEEB_01_01_31.pdf
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, (377).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173632>
- Fernández–Berrocal, P. (2021). *Inteligencia emocional*. EMSE EDAPP.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767670>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1987-97938-000>
- Fundación de Baltazar y Nicolás (2022). *Perú: situación de la primera infancia y estado emocional de sus cuidadores en tiempos de pandemia. Resultados de la evaluación continua del impacto de la covid-19 (ECIC-19) - séptima ronda*. Fundación de Baltazar y Nicolás. <https://fundacionbaltazarynicolas.org/ecic-19/>

- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (1a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Godoy, I. A., & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista fuentes*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7914171>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Kairós.
https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/538/Art_15_256_eng.pdf?sequence=1
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- James, W. (1884). What is the emotion? *Mind*, 9, 188-205.
<https://www.jstor.org/stable/2246769>
- Lange, C. (1887). *Les émotions*. Alcan.
https://books.google.com.pe/books/about/Les_Emotions.html?id=IrsQzQEACAAJ&redir_esc=y
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-12.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615524>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1(-).

<https://www.researchgate.net/publication/341564701> Entrevistas semiestructuradas con NVivo pasos para un análisis cualitativo eficaz

Márquez, M. G. C., De Cleves, N. R., & Burgos, B. M. V. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9(15). María Graciela Calle Márquez¹, Nahyr Remolina De Cleves¹, Bertha Marlene Velásquez Burgos¹

<https://www.researchgate.net/publication/304539446> Incidencia de la Inteligencia Emocional en el Proceso de Aprendizaje

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420. <https://psycnet.apa.org/record/2000-07612-018>

Meza, M. (2014). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, 21, 71-83. <https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34907>

Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco del buen desempeño docente*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2023). *Cartilla sobre Convivencia Escolar*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8855>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2021). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia*. MIMP. https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf

Ministerio de Salud (2020). Plan de salud mental, 2020 - 2021 (En el contexto covid.19). Ministerio de Salud. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5092.pdf>

Morales, R. & Sampén, M. (2022). Impacto de los ambientes naturales en la educación emocional de los niños después de la pandemia del COVID-19.

Apuntes de Bioética, 5(2), 89-104.

<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/788>

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. ONU.

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Ozáez, M. (2015). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 1(3), 51-60.

<https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661396005.pdf>

Paéz, F. (2012). Notas sobre un clásico: Teoría de las emociones, Lev Vigotsky.

Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, (24), 337-342.

<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/386>

Perales, C., Arias, E., & Bazdresch, M. (2014). Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar.

<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2432/Desarrollo+socioafectivo+y+convivencia+escolar.pdf?sequence=2>

Porcayo, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños* [Doctoral dissertation, Tesis pregrado]. Universidad Autónoma del Estado de México.

<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49546>

Resolución Ministerial N° 281.2016. (Ministerio de Educación). *Aprueban el*

Currículo Nacional de la Educación Básica. 2 de junio de 2016.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu>

Rodríguez D. (2000). Las tres inteligencias intelectual, emocional, moral. Una guía para el desarrollo de nuestros hijos. Ed. Castillo. https://ettrillas.mx/libro/las-3-inteligencias-intelectual-emocional-y-moral_8880

- Román, N. (2022). *La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-emocionales en el alumnado de educación infantil*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=319630>
- Rosero-Morales, E., Córdova-Viteri, P. & Balseca-Acosta, A. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas pospandemia. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-245. https://www.researchgate.net/publication/360547040_La_Inteligencia_Emocional_en_infantes_Aspectos_a_considerar_en_las_aulas_post_pandemia
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Caruso, D. R., & Mayer, J. (1997). *Emotional intelligence meets*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161>
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-000>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext
- Schenkel, E., & Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233. https://www.researchgate.net/publication/331382164_Un_abord

[aje teorico de la investigacion cualitativa como enfoque metodologico](#)

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164184>

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

[https://www.academia.edu/29601295/Bases de la investigaci%C3%B3n cualitativa T%C3%A9cnicas y procedimientos para desarrollar la teor%C3%ADa fundamentada](https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada)

Tonon, G. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación.

Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73. [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro reflexiones latinoamericanas sobre investigaci%C3%B3n cu.pdf](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigaci%C3%B3n_cu.pdf)

UNESCO (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe Delors a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. *Laurus*, 14(26), 136-167.

<https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/download/2624/1174>

UNICEF. (2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*. UNICEF.

[https://www.unicef.org/lac/media/14376/file/UNICEF_LACRO COVID19 impacto.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/14376/file/UNICEF_LACRO_COVID19_impacto.pdf)

Vera, B. & Lugo, S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 4(8), 1-12.

[https://www.researchgate.net/publication/322351897 Matriz de consistencia metodologica](https://www.researchgate.net/publication/322351897_Matriz_de_consistencia_metodologica)

Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico (Vol. 230)*. Ediciones Akal.

<https://books.google.com.gt/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Villalba, J. (2015). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395345>

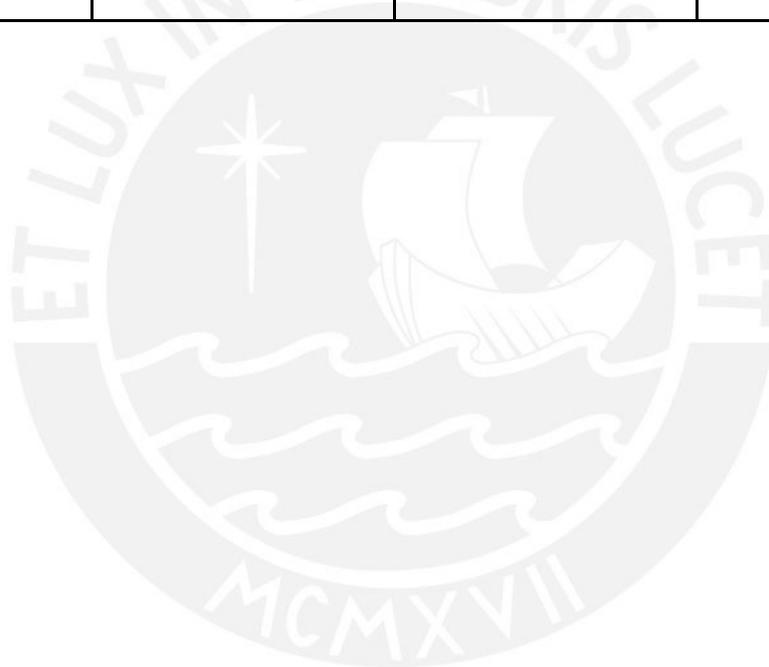


ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de consistencia para formular categorías y subcategorías

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
¿En el marco de la convivencia escolar, cuáles son las percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia?	Analizar percepciones de profesionales educativos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares de tercer grado de primaria en tiempo de pospandemia.	Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional <ul style="list-style-type: none"> - Competencias personales - Competencias sociales
		Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.	Convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar

		<p>Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.</p>	<p>La inteligencia emocional en la época de pandemia</p> <p>La convivencia escolar en la época de pandemia</p>
--	--	--	--



ANEXO 2: Consentimiento informado para participantes de investigación

Protocolo de consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La investigación es conducida por Rosa Milagros Alcedo Huamán (DNI:73687258), estudiante de décimo ciclo de la carrera de Educación Primaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La investigación se titula **“Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia”** y tiene los siguientes objetivos: Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria, Interpretar las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar y Analizar percepciones de profesionales educativos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares de tercer grado de primaria en tiempo de pospandemia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Rosa Milagros Alcedo Huamán. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Rosa Milagros Alcedo Huamán a la dirección de correo electrónico de milagros.alcedo@pucp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Rosa Milagros Alcedo Huamán a la dirección de correo electrónico anteriormente mencionada.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 3: Primera versión del protocolo de entrevista semiestructurada

II. Datos Generales

Entrevista N°: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Categoría laboral: Tiempo parcial ____ Tiempo completo ____

Profesión: _____

Área de trabajo: Docente: _____ Psicólogo(a): _____

Tiempo de cargo docente en educación superior: _____ (en años)

Especialidad(es) para las que labora: _____

Horas a la semana de trabajo: _____

Guion de entrevista

Objetivo específico	Categorías y subcategorías de estudio	Preguntas
<p>Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.</p>	<p>Inteligencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias personales • Competencias sociales 	<p>¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?</p> <p>¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?</p>
<p>Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.</p>	<p>Convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima del aula • Responsables de la convivencia escolar • Estrategias de convivencia escolar • La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente 	<p>¿Qué entiende usted por convivencia escolar?</p> <p>¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?</p> <p>¿Quién o quiénes considera usted que son responsables de la convivencia escolar?</p>

		<p>¿Considera que la inteligencia emocional de un niño se relaciona con su participación en la convivencia escolar?</p> <p>¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo considera que debería proceder un docente ante alguna irregularidad o amenaza en la convivencia escolar?</p>
<p>Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.</p>	<p>La inteligencia emocional en la época de pandemia</p> <p>La convivencia escolar en la época de pandemia</p>	<p>¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento establecido por la pandemia del covid-19?</p> <p>¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?</p> <p>¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?</p> <p>¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?</p>

ANEXO 4: Modelo de solicitud para la participación del experto

Departamento de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

El motivo de la presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en calidad de experta, en la validación de un instrumento que se utilizarán para recabar la información requerida en la investigación cualitativa titulada **“Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia”**, cuyo propósito general es analizar las percepciones de los docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en época pospandemia de estudiantes de tercer grado de una escuela privada de Lima, Perú.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me brinde para mejorar la versión final de los instrumentos presentados. A fin de facilitar esta tarea, envío adjunto mi diseño metodológico, el cual incluye: matriz de consistencia y el diseño del instrumento. Asimismo, envío la hoja de registro de juez sobre la cual usted podrá señalar sus apreciaciones y sugerencias. De igual manera, adjunto el guion de entrevista a profundidad.

Para evitar mayor contratiempo, de ser su respuesta positiva, puede enviarme sus observaciones por correo electrónico de forma tal que al final de su revisión, la herramienta propuesta cumpla con el fin de la investigación y facilite el desarrollo de la misma.

Aprovecho, una vez más, la oportunidad para expresarle mi apreciación y estima personal.

Atentamente,

Rosa Milagros Alcedo Huamán (20193570)

San Miguel, __ de _____ de 2023

ANEXO 5: Ficha de evaluación del instrumento para el experto

HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia

INSTRUMENTO: Guion de entrevista a profundidad a docentes y psicólogos educativos

Objetivos específicos	Categorías y subcategorías	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
			Si	No	Si	No	Si	No		
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional - Competencias personales - Competencias sociales	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?								
		¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?								

<p>Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.</p>	<p>Convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar - La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente 	<p>¿Qué entiende usted por convivencia escolar?</p>								
		<p>¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?</p>								
		<p>¿Quién o quiénes considera usted que son responsables de la convivencia escolar?</p>								
		<p>¿Considera que la inteligencia emocional de un niño</p>								

		se relaciona con su participación en la convivencia escolar?								
		¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?								
		¿Cómo considera que debería proceder un docente ante alguna irregularidad o amenaza en la convivencia escolar?								

<p>Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.</p>	<p>La inteligencia emocional en la época de pandemia</p>	<p>¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento o establecido por la pandemia del covid-19?</p>								
	<p>La convivencia escolar en la época de pandemia</p>	<p>¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?</p>								
		<p>¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?</p>								

		¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?								
		¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?								

- (1) Coherencia** : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia** : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad** : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

ANEXO 6: Hoja de validación del experto 1

HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia

INSTRUMENTO: Guion de entrevista a profundidad a docentes y psicólogos educativos

Objetivos específicos	Categorías y subcategorías	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional - Competencias personales - Competencias sociales	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?	x		x		x		Bien	
		¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?		x	x			x	Regular	Habría que considerar la respuesta que esperamos para entender la amplitud de la pregunta.

<p>Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.</p>	<p>Convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar - La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente 	<p>¿Qué entiende usted por convivencia escolar?</p>	x		x		x		Bien	
		<p>¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?</p>		x	x			x	Regular	<p>La convivencia escolar se da durante todo el tiempo en que se interactúa en un espacio escolar. Por tanto, habría que replantear la pregunta. Sugiero: ¿Cómo considera que debería ser el clima de aula que favorece a la convivencia escolar?</p>
		<p>¿Quién o quiénes considera usted que son responsables de la convivencia escolar?</p>	x		x			x	Regular	<p>Mejorar la redacción. A lo mejor conviene preguntar: ¿Quiénes son responsables de asegurar la convivencia escolar? o ¿Quiénes son los protagonistas en el desarrollo de la convivencia escolar?</p>

		¿Considera que la inteligencia emocional de un niño se relaciona con su participación en la convivencia escolar?	X		X			X	Regular	La respuesta sería dicotómica (Sí/ no) Sugiero: Desde su experiencia: ¿cómo se observa la inteligencia emocional en la convivencia escolar?
		¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?	x		x			x	Bien	
		¿Cómo considera que debería proceder un docente ante alguna irregularidad o amenaza en la convivencia escolar?		x	x			x	Regular	La pregunta es interesante; sin embargo, puede ser que te aleje del objetivo: Promover la convivencia escolar. Sugiero: ¿Cómo promueve, Ud., la convivencia escolar?

Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.	La inteligencia emocional en la época de pandemia	¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento establecido por la pandemia del covid-19?	x		x		x		Bien	
	La convivencia escolar en la época de pandemia	¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?	x		x		x		Bien	
		¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?	x		x		x		Bien	

		¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?								¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad (virtual o híbrida) de las clases? Repensar si es que habría que especificar la modalidad de clases.
		¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?	x		x			x	Regular	¿Cómo considera que se visibilizó la inteligencia emocional en la convivencia escolar durante la pandemia por la COVID 19?

- (1) Coherencia** : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia** : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad** : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.



ANEXO 7: Hoja de validación del experto 2

HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia

INSTRUMENTO: Guion de entrevista a profundidad a docentes y psicólogos educativos

Objetivos específicos	Categorías y subcategorías	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
			Si	No	Si	No	Si	No		
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional - Competencias personales - Competencias sociales	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?	x		x	x	x			
		¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?	x		x		x			También podría ser ¿qué características presenta un niño emocionalmente inteligente? Considero que en esta categoría podrías explayarte mucho más, no

										solo ahondar en la definición sino en otros criterios teóricos.
Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.	Convivencia escolar - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar - La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente	¿Qué entiende usted por convivencia escolar?	x		x		x			
		¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?	x		x		x			
		¿Quién o quiénes considera usted que son responsables de la convivencia escolar?	x		x		x			Puedes agregar por que.

		¿Considera que la inteligencia emocional de un niño se relaciona con su participación en la convivencia escolar?	x		x		x				Esta es una pregunta cerrada
		¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?	x		x		x				
		¿Cómo considera que debería proceder un docente ante alguna irregularidad o amenaza en la convivencia	x		x		x				<p>También puedes preguntar qué acciones promueven o favorecen la convivencia.</p> <p>Falta ahondar en las estrategias según la subcategoría que</p>

		escolar?								mencionas que esperarías responder.
Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.	La inteligencia emocional en la época de pandemia	¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento o establecido por la pandemia del covid-19?	x		x		x			Esta creo que es una pregunta muy amplia que podría darte resultados variados difíciles de categorizar posteriormente. Información importante pero bastante amplia. ¿qué esperas que respondan aquí que contribuya directamente a tu investigación?
	La convivencia escolar en la época de pandemia	¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?	x		x		x			También puedes preguntar ¿cómo? En lugar de ¿por qué?

		¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?	x		x		x			Cuidado con esta y la pregunta anterior porque podrían darte la misma información.
		¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?	x		x		x			Pregunta cerrada
		¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?								

- (1) Coherencia** : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia** : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad** : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.



ANEXO 8: Hoja de validación del experto 3

HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Percepciones de profesionales educativos sobre la inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercer grado de primaria en época pospandemia

INSTRUMENTO: Guion de entrevista a profundidad a docentes y psicólogos educativos

Objetivos específicos	Categorías y subcategorías	Preguntas	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Calidad del Ítem	Comentario y/o sugerencias
			Si	No	Si	No	Si	No		
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional - Competencias personales - Competencias sociales	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?	X		X		X			Lo que no queda claro son las subcategorías ya que la Inteligencia Emocional cuenta con más competencias que las mencionadas.
		¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?	X		X		X			

<p>Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.</p>	<p>Convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar - La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente 	<p>¿Qué entiende usted por convivencia escolar?</p>	X								
		<p>¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?</p>		X	X	X					<p>¿Existe un espacio constante y permanente para trabajar temas que impacten en la convivencia escolar?</p>
		<p>¿Quién o quiénes considera usted que son responsables de la convivencia escolar?</p>	X		X		X				
		<p>¿Considera que la inteligencia emocional de un niño</p>	X		X			X			<p>Mejorar la redacción, no se comprende cuando menciona</p>

Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.	La inteligencia emocional en la época de pandemia	¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento o establecido por la pandemia del covid-19?	X		X			X		La pregunta es bastante abierta y no se alinea, necesariamente, con el tema inteligencia emocional.
	La convivencia escolar en la época de pandemia	¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?	X		X		X			Solo se quiere saber el por qué o también en qué
		¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?	X		X			X		Pregunta bastante general que no se circunscribe al tema de inteligencia emocional.

		¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?	X		X		X			
		¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?	X		X			X		No se comprende bien la pregunta ¿Cómo se relaciona o cómo se relacionó?

- (1) Coherencia : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia investigación. : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.



ANEXO 9: Matriz comparativa de las observaciones de los expertos hacia el instrumento de investigación

	Modelo inicial	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Modelo final
Pregunta 1	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?	X	X	Lo que no queda claro son las subcategorías ya que la Inteligencia Emocional cuenta con más competencias que las mencionadas.	¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?
Pregunta 2	¿Qué considera que hace a un niño emocionalmente inteligente?	Habría que considerar la respuesta que esperamos para entender la amplitud de la pregunta.	También podría ser ¿qué características presenta un niño emocionalmente inteligente? Considero que en esta categoría podrías explayarte mucho más, no solo ahondar en la definición sino en otros criterios teóricos.	X	¿Qué características presenta un niño emocionalmente inteligente?
Pregunta 3	¿Qué entiende usted por convivencia escolar?	X	X	X	¿Qué entiende usted por convivencia escolar?
Pregunta 4	¿En qué momentos o espacios de la jornada escolar se da la convivencia escolar?	La convivencia escolar se da durante todo el tiempo en que se interactúa en un espacio escolar. Por tanto, habría que replantear la pregunta. Sugiero: ¿Cómo considera que debería ser el clima de aula que favorece a la convivencia escolar?	X	¿Existe un espacio constante y permanente para trabajar temas que impacten en la convivencia escolar?	¿Cómo considera que debería ser el clima de aula que favorece a la convivencia escolar?
Pregunta 5	¿Quién o quiénes considera usted que son	Mejorar la redacción. A lo mejor conviene preguntar:	Puedes agregar porque.	X	¿Quiénes son responsables de asegurar la convivencia

	responsables de la convivencia escolar?	¿Quiénes son responsables de asegurar la convivencia escolar? o ¿Quiénes son los protagonistas en el desarrollo de la convivencia escolar?			escolar armoniosa?, ¿por qué?
Pregunta 6	¿Considera que la inteligencia emocional de un niño se relaciona con su participación en la convivencia escolar?	La respuesta sería dicotómica (Sí/no) Sugiero: Desde su experiencia: ¿cómo se observa la inteligencia emocional en la convivencia escolar?	Esta es una pregunta cerrada	Mejorar la redacción, no se comprende cuando menciona "la inteligencia emocional de un niño se relaciona..."	¿Cómo se observa la inteligencia emocional en la convivencia escolar?
Pregunta 7	¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?	X	X	X	¿Qué acciones docentes favorecen a la convivencia escolar?
Pregunta 8	¿Cómo considera que debería proceder un docente ante alguna irregularidad o amenaza en la convivencia escolar?	La pregunta es interesante; sin embargo, puede ser que te aleje del objetivo: Promover la convivencia escolar. Sugiero: ¿Cómo promueve, Ud., la convivencia escolar?	También puedes preguntar qué acciones promueven o favorecen la convivencia. Falta ahondar en las estrategias según la subcategoría que mencionas que esperarías responder.	X	Pregunta eliminada
Pregunta 9	¿Cómo considera que se vieron afectados los niños tras el confinamiento establecido por la pandemia del covid-19?	X	Esta creo que es una pregunta muy amplia que podría darte resultados variados difíciles de categorizar posteriormente. Información importante pero bastante amplia. ¿qué esperas que respondan aquí que contribuya	La pregunta es bastante abierta y no se alinea, necesariamente, con el tema inteligencia emocional.	Pregunta eliminada

			directamente a tu investigación?		
Pregunta 10	¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿por qué?	X	También puedes preguntar ¿cómo? En lugar de ¿por qué?	Solo se quiere saber el por qué o también en qué	¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños?, ¿cómo?
Pregunta 11	¿Cómo considera que afectó la interrupción de la presencialidad a los niños?	X	Cuidado con esta y la pregunta anterior porque podrían darte la misma información.	Pregunta bastante general que no se circunscribe al tema de inteligencia emocional.	Pregunta eliminada
Pregunta 12	¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad de las clases?	¿Considera que la convivencia escolar se vio afectada por la modalidad (virtual o híbrida) de las clases? Repensar si es que habría que especificar la modalidad de clases.	Pregunta cerrada	X	Pregunta eliminada
Pregunta 13	¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y la convivencia escolar durante la pandemia por el covid-19?	¿Cómo considera que se visibilizó la inteligencia emocional en la convivencia escolar durante la pandemia por la COVID 19?	X	No se comprende bien la pregunta ¿Cómo se relaciona o cómo se relacionó?	Pregunta eliminada
Pregunta 14	¿Considera que actualmente, en la época de pospandemia, la inteligencia emocional se visibiliza en la convivencia escolar?				

ANEXO 10: Versión final del instrumento y protocolo de entrevista

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

Entrevista N°: _____

Sexo: _____

Edad: _____

Categoría laboral: Tiempo parcial ____ Tiempo completo ____

Área de trabajo: Docente: _____ Psicólogo(a): _____

Tiempo de cargo docente en educación superior: _____ (en años)

Guion de entrevista

Objetivo específico	Categorías y subcategorías de estudio	Preguntas
Identificar los saberes de docentes y psicólogos educativos sobre la inteligencia emocional en estudiantes de tercer grado de primaria.	Inteligencia emocional <ul style="list-style-type: none"> - Competencias personales - Competencias sociales 	<p>¿Qué entiende usted por Inteligencia emocional?</p> <p>¿Qué características considera que presenta un niño emocionalmente inteligente?</p>
Describir las posibilidades que encuentran docentes y psicólogos educativos para promover la inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado a través de la convivencia escolar.	Convivencia escolar <ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Responsables de la convivencia escolar - Estrategias de convivencia escolar - La convivencia escolar, una oportunidad para educar emocionalmente 	<p>¿Qué entiende usted por convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo considera que debería ser el clima de aula que favorece a la convivencia escolar?</p> <p>¿Quiénes considera que son responsables de asegurar la convivencia escolar armoniosa?, ¿por qué?</p> <p>¿Cómo considera que se observa la inteligencia</p>

		<p>emocional en la convivencia escolar?</p> <p>¿Qué acciones docentes considera que favorecen a la convivencia escolar?</p>
<p>Explicar las percepciones de docentes y psicólogos educativos con respecto a la inteligencia emocional en el marco de la convivencia escolar en la actual época pospandémica.</p>	<p>Inteligencia emocional y convivencia escolar en la época de pospandemia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confinamiento y el desarrollo emocional - Inteligencia emocional en la pospandemia 	<p>¿Considera que la cuarentena afectó en el desarrollo emocional de los niños? ¿de qué manera?</p> <p>¿Considera que actualmente, en la época de pospandemia, la inteligencia emocional se visibiliza en la convivencia escolar?</p>