

La vivencia intersubjetiva del orientador escolar en la prevención de las diferentes expresiones de violencia al interior de las Instituciones educativas oficiales del Municipio de Sahagún Córdoba

Nombres y apellidos

Sunilda María Soto De La Espriella

Código estudiantil: 2020140028490

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar el título de:

Doctora en Psicología

Tutor(es):

Dra. Lizeth Reyes-Ruiz

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo Interpretar la vivencia intersubjetiva del orientador escolar en la prevención de las diferentes expresiones de violencia al interior de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Sahagún Córdoba. La investigación se ampara en el paradigma histórico hermeneúutico de carácter cualitativo con diseño de investigación fenomenológico, centrado en un estudio exhaustivo de las vivencias intersubjetivas del orientador escolar a partir de las entrevistas conversacionales y el análisis riguroso mediante el uso de matrices de referencia complementadas con el software cualitativo ATLAS.ti versión 24. En lo que respeta a los principios metodológicos, la investigación tiene estructura de diseño fenomenológico con cuatro fases bien delimitadas sin embargo la investigación propone una fase adicional para un total de cinco fases: la recogida inicial de la experiencia, la descripción de la experiencia vivida, la reflexión individual respecto a esta experiencia, la reflexión fenomenológica intersubjetiva profunda y la teorización de la vivencia intersubjetiva. Esta última fase representa una contribución original al enfoque metodológico, debido a que permite aportar una perspectiva teórica original en relación con las experiencias emocionales de los orientadores. La investigación también tiene un contexto relevante dado el tipo de complejidad emocional y estructural que deben afrontar los orientadores escolares. Los sujetos participantes fueron los tres orientadores que cuentan con una experiencia mayor a cinco años en una institución educativa pública de Sahagún, cuyas vivencias aportan datos valiosos sobre la realidad cotidiana de la gestión de la convivencia escolar.

Los hallazgos centrales de la investigación ponen de relieve en primer lugar que los orientadores escolares experimentan unas dinámicas emocionales llenas de sentimientos y afectos. Develando las emociones experimentadas durante sus interacciones cotidianas con el alumnado predominaría un afecto como el amor, la alegría, la simpatía, lo cual les permite vincularse con los alumnos y generar relaciones significativas. Sin embargo, también hay afectos como la frustración, la ansiedad y la

impotencia, ya que las dificultades experimentadas por el trabajo de los orientadores escolares son explicadas en función de las limitaciones estructurales e institucionales, entendidas las restricciones que dificultan el trabajo orientador en la prevención de la violencia escolar de manera efectiva. Otro de los aspectos fundamentales que sobresale en los resultados de la investigación es el trabajo en equipo y la cooperación entre instituciones. Los orientadores señalan la reiteradamente la necesidad de trabajar de la mano con los docentes, directivos, las familias y organismos como los de la Policía de Infancia y Adolescencia y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Comisaria de familia, secretaria de Salud y Fiscalía. En este sentido, los orientadores resaltan el impacto positivo de las colaboraciones es sus abordajes integrales a la problemática escolar y el desarrollo de estrategias orientadas en la prevención y atención de la violencia escolar de forma más efectiva.

El estudio revela el reconocimiento de la necesidad de que los orientadores escolares sean también apoyados emocionalmente y recibiendo formación continuada muy específica. La complejidad emocional de su propio trabajo es tal que necesitan atender situaciones familiares muy difíciles, mediar en conflictos y realizar la gestión de las dinámicas de la convivencia escolar. Para llevar a cabo estas acciones el orientador escolar necesita saber ejercer competencias emocionales sólidas y una estrategia de autocuidado profesional. Se establece de forma clara que el orientador escolar, aunque no sea un psicólogo, sí que ha de saber desarrollar competencias que abarquen la percepción clínica, de forma que logre detectar y gestionar situaciones de complejidad emocional entre los y las estudiantes. La tesis presentada también es una profunda reflexión en relación con los valores que sustentan el papel del orientador escolar. La humanidad, la trascendencia y el compromiso social son valores que emergen como guía como de la práctica cotidiana de estos profesionales. Para los orientadores escolares, el hecho de hacer lo que hacen no es solo un deber profesional, sino que constituyen una misión social muy importante, que hace que su trabajo contribuya en mucho al bienestar

emocional y social de los y las estudiantes y a la construcción de una cultura escolar más humana y pacífica.

En el proceso de análisis fenomenológico, se incluye matrices de referencia, un mapa ramificado de la secuencia de palabras significativas y una "nube de palabras", estas dos últimas elaborada a través de ATLAS.ti y que corroboró el predominio de algunas emociones, afectos y sentimientos en las narrativas de los orientadores, reafirmando el matiz crítico de estas dimensiones afectivas en su labor diaria. Vistas las recomendaciones, la investigación exponen un conjunto que deben llevarse a cabo para mejorar la eficacia y sostenibilidad en cuanto a acciones de la práctica del orientador escolar; entre ellas : optimizar la práctica del trabajo interdisciplinar e interinstitucional, promover la participación activa de las familias, extender la formación continua en temas sensibles como son la mediación y la resolución de conflictos, asegurar la sostenibilidad y la continuidad de las acciones preventivas y llevarlas a cabo con un sentido de reconocimiento institucional y social de la importancia de la dimensión emocional y afectiva del orientador. Finalmente, la tesis subraya la importancia vital de las emociones y de la intersubjetividad en la prevención de la violencia escolar. Se argumenta que los orientadores, al gestionar sus emociones y sus relaciones con el alumnado, marcan una huella en la convivencia escolar y un impacto del sentido del tiempo de larga duración. La investigación sostiene que el reconocimiento explícito y la gestión de la dimensión emocional del orientador son esenciales para facilitar contextos educativos saludables, sostenibles e inclusivos.

En resumidas cuentas, la tesis representa una aportación muy importante teórica y práctica en el ámbito educativo y psicológico al plantear la prevención de la violencia escolar desde una perspectiva emocional, ética e intersubjetiva. Sus descubrimientos aportan recomendaciones y se convierten en una buena referencia para futuras intervenciones educativas, así como un marco referencial ampliamente considerado para estudios posteriores en contextos educativos.

Palabras clave: Vivencia intersubjetiva, acciones colectivas, interdisciplinariedad, salud mental, prevención de las expresiones de violencia escolar.

ABSTRACT

The objective of the research is to interpret the intersubjective experience of the school counselor in the prevention of the different expressions of violence within the official educational institutions of the Municipality of Sahagún, Córdoba. The research is based on the hermeneutical historical paradigm of a qualitative nature with a phenomenological research design, focused on an exhaustive study of the intersubjective experiences of the school counselor based on conversational interviews and rigorous analysis through the use of reference matrices complemented with the qualitative software ATLAS.ti version 24. As far as methodological principles are concerned, the research has a phenomenological design structure with four well-defined phases, however the research proposes an additional phase for a total of five phases: the initial collection of the experience, the description of the experience. lived, individual reflection on this experience, deep intersubjective phenomenological reflection and theorization of intersubjective experience. This last phase represents an original contribution to the methodological approach, because it allows for an original theoretical perspective in relation to the emotional experiences of counsellors. The research also has a relevant context given the type of emotional and structural complexity that school counselors must face. The participating subjects were the three counselors who have more than five years of experience in a public educational institution in Sahagún, whose experiences provide valuable data on the daily reality of the management of school coexistence.

The central findings of the research highlight firstly that school counselors experience emotional dynamics full of feelings and affections. Unveiling the emotions experienced during their daily interactions with the students, an affection such as love, joy, and sympathy would predominate, which allows them to bond with the students and generate meaningful relationships. However, there are also affects such as frustration, anxiety and

helplessness, since the difficulties experienced by the work of school counselors are explained in terms of structural and institutional limitations, understood as the restrictions that hinder the guidance work in the prevention of school violence effectively. Another fundamental aspect that stands out in the results of the research is teamwork and cooperation between institutions. The counselors repeatedly point out the need to work hand in hand with teachers, directors, families and organizations such as those of the Child and Adolescent Police and the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF), Family Commissioner, Secretary of Health and Prosecutor's Office. In this sense, the counselors highlight the positive impact of the collaborations in their comprehensive approaches to school problems and the development of strategies aimed at the prevention and attention of school violence in a more effective way.

The study reveals the recognition of the need for school counselors to also be emotionally supported and receive very specific continuous training. The emotional complexity of their own work is such that they need to attend to very difficult family situations, mediate in conflicts and manage the dynamics of school coexistence. To carry out these actions, the school counselor needs to know how to exercise solid emotional competencies and a professional self-care strategy. It is clearly established that the school counselor, even if he is not a psychologist, must know how to develop competencies that encompass clinical perception, so that he or she can detect and manage situations of emotional complexity among students. The thesis presented is also a deep reflection in relation to the values that sustain the role of the school counselor. Humanity, transcendence and social commitment are values that emerge as a guide as well as from the daily practice of these professionals. For school counselors, doing what they do is not only a professional duty, but also a very important social mission, which makes their work contribute greatly to the emotional and social well-being of students and to the construction of a more humane and peaceful school culture.

In the process of phenomenological analysis, reference matrices, a branched map of the sequence of significant words and a "word cloud" are included, the latter two elaborated through ATLAS.ti and which corroborated the predominance of some emotions, affections and feelings in the narratives of the counselors, reaffirming the critical nuance of these affective dimensions in their daily work. In view of the recommendations, the research sets out a set that must be carried out to improve the effectiveness and sustainability of the school counselor's practice in terms of actions; Among them: optimizing the practice of interdisciplinary and inter-institutional work, promoting the active participation of families, extending continuous training in sensitive issues such as mediation and conflict resolution, ensuring the sustainability and continuity of preventive actions and carrying them out with a sense of institutional and social recognition of the importance of the emotional and affective dimension of the counselor. Finally, the thesis underlines the vital importance of emotions and intersubjectivity in the prevention of school violence. It is argued that counsellors, by managing their emotions and their relationships with students, leave a mark on school coexistence and a long-term impact on the sense of time. The research argues that explicit recognition and management of the emotional dimension of the counselor are essential to facilitate healthy, sustainable, and inclusive educational contexts.

In summary, the thesis represents a very important theoretical and practical contribution in the educational and psychological field by proposing the prevention of school violence from an emotional, ethical and intersubjective perspective. Their findings provide recommendations and become a good reference for future educational interventions, as well as a widely considered framework for further studies in educational contexts.

KeyWords: Intersubjective experience, collective actions, interdisciplinarity, mental health, prevention of school violence expressions.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abry, T., Bryce, C., Swanson, J., Bradley, R., Fabes, R., & Corwyn, R. (2017). Classroom-level adversity: associations with children's internalizing and externalizing behaviors across elementary school. *Developmental Psychology*, 53(3), 497-510. <https://doi.org/10.1037/dev0000268>
2. Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school. Age forms and profiles*. University of Vermont.
3. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: a self-determination theory perspective. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>
4. Alarcón, D., & Bárriga, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit*, 21(2), 253-259. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200008
5. Alcaldía de Sahagún. (2024). *Ruta de atención a la convivencia escolar y actualización de convivencia*. Alcaldía de Sahagún, Córdoba: <https://sahagun-cordoba.gov.co/NuestraAlcaldia/SaladePrensa/Paginas/RUTA-DE-ATENCI%C3%93N-A-LA-CONVIVENCIA-ESCOLAR-Y-ACTUALIZACI%C3%93N-DE-MANUALES-DE-CONVIVENCIA-.aspx>
6. Andrades, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica. Una revisión bibliográfica. *Educare*, 24(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/>
7. Andreucci-Annunziata, P., & Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
8. Angulo, V. (2022). *Síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria en Colombia, 2012-2022 [Tesis de grado profesional]*. Universidad de Antioquia.
9. Barreto, F. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)

10. Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión de Icima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
11. Basto, C., Díaz, M., & Jiménez, J. (2018). Vivencias en conciliación escolar de estudiantes y docentes mediadoras en la ciudad de Pereira. *Plumilla Educativa*, 21(1), 99-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719759>
12. Bello, J., Hurtado, P., Villalba, Z., & Moreno, J. (2020). El papel de las competencias emocionales parentales en las conductas internalizantes y el autoconcepto de los niños. *Psicogente*, 23(44), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3824>
13. Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Cajanegra Editora.
14. Betancourt, C., & Pérez, J. (2021). La subjetividad y la intersubjetividad: dos vectores en la evaluación como fenómeno antropológico. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1567>
15. Bisquera, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
16. Borja, C. (2019). Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y Ciudad*, 2(37), 73-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
17. Cabrales, L., Contreras, N., González, L., & Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz [Tesis de maestría]*. Universidad del Norte.
18. Campozano, M. (2020). *Estrategias psicopedagógicas y su relación en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños con discapacidad intelectual [Tesis de maestría]*. Universidad Politécnica Salesiana.
19. Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*(9), 15-28. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021>
20. Carpio, C., & Tejero, J. (2012). Eficacia de un programa sobre la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123-138. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791009.pdf>
21. Carpio, C., Tejero, J., & García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de*

- Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>
22. Castillo, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez, R., & Fernández, P. (2018). A three-year emotional intelligence intervention to reduce adolescent aggression: the mediating role of unpleasant affectivity. *Journal of Research on Adolescence: the Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 28(1), 186-198.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jora.12325>
 23. Chaparro, D. (2019). Educar para la sana convivencia. *Educación y Ciencia*(23), 207-218.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10232
 24. Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Diario Oficial N° 48.733 de 15 de marzo de 2013. [Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención]. Bogotá.
 25. Coplan, J. (2013). *Behavior management plan for internalizing behavior*. Neurodevelopmental Pediatrics of the Maine Line, PC:
<http://www.drcoplan.com/media/NASP-1.pdf>
 26. Cruz, J. (2017). El concepto de experiencia en Victor W. Turner, E. P. Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. *Sociología Histórica*(7), 345-375.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6341751>
 27. Cruz, Y. (2021). *Estilos educativos parentales y conductas externalizantes en niños y adolescentes: revisión sistemática [Tesis de pregrado]*. Universidad César Vallejo.
 28. Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 12(2), 100-112.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>
 29. Di Tocco, C. (2024). Estilos parentales de crianza y su relación con los tipos de conducta agresiva en adolescentes. *Psicología del Desarrollo*(4), 21-38.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59471/psicologia202474>
 30. Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*(84), 1-18.
<https://www.studocu.com/bo/document/universidad-mayor-de-san-andres/filosofia/dussel-sobre-el-sujeto-y-la-intersubjetividad-politica-y-filosofia-de-enrique-dussel/99689027>
 31. Escobar, V., & Vásquez, N. (2023). *Estrés laboral en docentes del programa de educación [Tesis de pregrado]*. Universidad de Córdoba.

32. Fernández, M., & Malvar, M. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>
33. Fernández, M., & Malvar, M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>
34. Figueroa, M., Gutiérrez, C., & Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
35. Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Supuesto Ontológico Realidad y Creencia*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
36. Fortuna, F. (2012). *Uso de estrategias de intervención psicopedagógicas de los (las) egresados (as) en educación mención orientación académica en el municipio de San Juan de la Maguana (República Dominicana)*. Universidad Autónoma de Santo Domingo.
37. Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
38. García, M., Sola, J., & Peiró-i-Gregori, S. (2016). Los docentes como clave en la construcción de la convivencia escolar. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 50, 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039914>
39. Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press.
40. Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). *The descriptive phenomenological psychological method*. American Psychological Association: <https://psycnet.apa.org/record/2003-04376-013>
41. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
42. Husserl, E. (1931). *Meditations cartésiennes: Introduction à la phénoménologie* (L. Lefebvre, Trans.). Paris: Armand Colin. (Original work published in 1929)
43. Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sytal.
44. Jiang, H. (2023). An Examination and Reflection on Husserl's 'Intersubjectivity' Based on the Same Objective World: From the Fifth Meditation of the Cartesian

- Meditations. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 15, 1-7.
<https://doi.org/https://doi.org/10.54097/ehss.v15i.9052>
45. Jiménez, A. (2017). *La creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre estudiantes para la mejora escolar y social [Tesis doctoral]*. Universidad de Sevilla.
 46. Kopischke, T., Connolly, F., & Pryseski, C. (2014). *Positive school climate: what it looks like and how it happens*. Education Research Consortium:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553170.pdf>
 47. Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, 47(4), 517-529. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
 48. Levinson, S., Neuspiel, J., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). Parent-teacher disagreement on ratings of behavior problems in children with ASD: associations with parental school involvement over time. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 1966-1982. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-020-04675-1>
 49. Lis-Gutiérrez, J., Malagón-Castro, L., & Lis-Gutiérrez, M. (2024). Aproximación al síndrome de Burnout por teletrabajo en docentes universitarias. *Educación y Humanismo*, 26(47), 223-246. <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6828>
 50. Llorent, V., Farrington, D., & Zycha, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
 51. López, D. (2011). Reseña del libro Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal de Martin Jay. *Aletheia*, 1(2), 1-5. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4816/pr.4816.pdf
 52. López, P., Morales, I., & Roldán, A. (2021). El Orientador Educativo ante las Conductas Disruptivas de Estudiantes Adolescentes. *Academia Journals*, 67(4), 367-372. <https://academia-journals.squarespace.com/s/Tomo-04-Difusion-de-Experiencias-y-Resultados-Chiapas-2021.pdf>
 53. Loukas, A. (2007). What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf

54. Luján, M. (2022). *Estilos parentales y conductas externalizantes e internalizantes de los niños [Tesis de licenciatura]*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
55. Macías, E. (2017). *Interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria [Tesis doctoral]*. Universidad de Extremadura.
56. Marí, R., Bo, R., & Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 113-133. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/643/622>
57. Martínez, G. (2020). *La convivencia escolar en la educación básica regular [Trabajo de grado]*. Universidad Nacional de Tumbes.
58. Martínez, M. (2009). *Comportamiento humano nuevos métodos de investigación*. Trillas.
59. Martínez, M. (2018). La formación en convivencia, papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6510625>
60. Mcewen, B. (2004). Protection and damage from acute and chronic stress: allostasis and allostatic overload and relevance to the pathophysiology of psychiatric disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1032, 1-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1196/annals.1314.001>
61. Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*(50), 85-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-24942019000100085&lng=es&nrm=is
62. Mejía, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Ciencia Agraria*, 1(3), 7-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.001>
63. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Directiva 50 de 2017*. MEN.
64. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). Resolución 0008 del 31 de enero de 2020. [Por la cual se corrige la Resolución 0007 de 2020 por medio de la cual se expide transitoriamente los lineamientos técnicos - administrativos, los estándares y las condiciones mínimas del Programa de Alimentación]. Bogotá.
65. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. MEN.
66. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). *Mineducación lanza orientaciones en salud mental para el sistema de educación superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/416155:Mineducacion-lanza-Orientaciones-en-Salud-Mental-para-el-Sistema-de-Educacion-Superior>

67. Murcia, J. (1997). *Investigar para cambiar un enfoque sobre investigación acción participante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
68. Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 39(2), 367-386. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4503058>
69. Observatorio de la Convivencia Escolar. (2012). *Informe estadístico 2012*. Alcaldía de Barranquilla.
70. Ortiz, Y., Mateus, A., & Pérez, B. (2022). Evaluación del Síndrome de burnout en la Secretaría de Educación Departamental de Norte de Santander (Colombia). *Revista de Salud Pública*, 24(3), 1-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/rsap.v24n3.93349>
71. Pabón, P. (2023). Intersubjetividad como estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Crítica con Ciencia*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.62871/revistacriticaconciencia.v1i1.126>
72. Penalva, A., Hernández, M., & Guerrero, C. (2013). La formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar según la percepción de expertos. *Revista Fuentes*(15), 281-304. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.13>
73. Pinel, C., Pérez, M., & Carrión, J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Revista de Pedagogía*, 71(3), 95-114. <https://doi.org/https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>
74. Ponce, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212108>
75. Presidencia de la República de Colombia. (2002). Decreto Ley 1278 del 19 de junio de 2002. [Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente]. Bogotá.
76. Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 2105 del 14 de diciembre de 2017. [Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, único reglamentario del sector educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente]. Bogotá.
77. Puertas, P., Ubago, J., Moreno, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

78. Pulido, R., Calderón, S., Martín, G., & Lucas, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392. https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610
79. Quintana, L., & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
80. Radio Nacional de Colombia RTVC. (2024). *Entró en funcionamiento el nuevo modelo de atención en salud para docentes*. <https://www.radionacional.co/actualidad/salud/salud-para-docentes-nuevo-modelo-2024-fomag>
81. Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis: Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6077437>
82. Rizo, M. (2005). *La intersubjetividad y la vida cotidiana como objetos de estudio de la ciencia de la comunicación: exploraciones teóricas y abordajes empíricos*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
83. Rodríguez, M. (2020). Intersubjetividad dialogica en el acompañamiento pedagógico del docente instructor universitario. *Areté*, 6(11), 217-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294209>
84. Rodríguez, N., & Gallardo, C. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 1-7. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
85. Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationshipsh on burnout syndrime in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
86. Romallo, F., & Porta, L. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260204>
87. Roncancio, M., Camacho, N., Constanza, J., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039564>
88. Rubio, M., & Rodríguez, B. (2020). *Influencia del clima social escolar en la aparición del síndrome de Burnout en docentes [Tesis de maestría]*. Universidad de Almería.

89. Ruiz, M. (2023). La salud mental del profesorado. Padres Y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*(393), 24-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.14422/pym.i393.y2023.004>
90. Reyes-Ruiz, L., García-Cantillo, C., & Navarro-Obeid, J. (2023). *Convivencia escolar: Perspectivas desde la orientación educativa*. Revista de Educación y Sociedad, 5(2), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9406389.pdf>
91. Santamaría, F. (2019). Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil. *Separata Especial*, 18(2), 316-329. <https://doi.org/10.14483/16579089.15642>
92. Secretaría de Educación de Bogotá. (11 de junio de 2024). *Secretaría de Educación incorpora 370 nuevos docentes orientadores*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/educacion-en-bogota-370-nuevos-docentes-orientadores-para-colegios>
93. Savva, S. (2023). *A phenomenological analysis of the role and well-being challenges of professional international school counsellors*. British Journal of Guidance & Counselling. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2264477>
94. Simeón-Aguirre, E., Aguirre-Canales, V., Simeón-Aguirre, A., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana* , 15(4), 219-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>
95. SIVIGILA. (2024). *Sistema de vigilancia en salud pública*. Instituto Nacional de Salud: <https://portalsivigila.ins.gov.co/>
96. Soto, S., & Reyes, L. (2022). Prácticas de atención psicosocial para docentes orientadores y convivencia escolar en educación básica secundaria: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 110-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.008>
97. Soto, S., Reyes-Ruiz, L., Vargas, O., García-Cantillo, C., & Navarro-Obeid, J. (2024). *El docente orientador y su práctica al promover la convivencia*. Revista Innova Educación, 6(1), 89-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9752729.pdf>
98. Suárez, D., & Trujillo, E. (2019). *Habilidades de comunicación en la formación médica contemporánea: Una experiencia pedagógica*. Ediciones Uniandes.

99. Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
100. Swaim, M., Amori, M., & Yee, S. (2016). Classroom quality and student behavior trajectories in elementary school. *Psychology in the Schools*, 53(7), 690-704. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21941>
101. Toledo, O., & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(4), 1-7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070>
102. Torres, N. (2020). Estudio de revisión sistemática de la emocionalidad en el aula. *Calidad de Vida y Salud*, 13, 143-168. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/268/213>
103. Trujillo, J. (2018). Intersubjectivity and the Sociology of Alfred Schutz - Bulletin d'Analyse Phénoménologique. *Bulletin d'analyse phénoménologique*, 14(7), 1-30. <https://doi.org/DOI:10.25518/1782-2041.1037>
104. Uruñuela, P. (2012). La formación del profesorado en convivencia. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*(9), 252-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6423529>