



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**PROPOSICIONES TEÓRICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE
SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ADOLESCENTES DE COLEGIOS DISTRITALES
DE BOGOTÁ**

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: Alvarado Baracaldo, Graciela

Tutora: Alejo Mendoza, Mariela

Caracas, febrero 2026



Nº 20260534-57-224

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 11 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: **Proposiciones teóricas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá** presentada por el (la) ciudadano (a): Graciela Alvarado Baracaldo, titular del pasaporte Nº AU788606 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobado**

OBSERVACIONES:

La investigación destaca por la relevancia del tema. Trabaja desde la prevención y la resiliencia en contextos de adolescentes de alta vulnerabilidad. Se recomienda su divulgación en contextos nacionales e internacionales.



Dra. Mariela Alejo
C.I. N.- 6.861.762
(Tutor)



Dra. Xiomara Rojas
C.I. N.- 10.377.885



Dra. Irania Méndez
C.I. N.-10.115.529



Dra Mildred Centeno.
C.I. Nº10.663.428



Dra. Nelmir Marrero
C.I. N.- 6.849.653





N° 20260534-57-224

**“PROPOSICIONES TEÓRICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE
SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ADOLESCENTES DE COLEGIOS DISTRITALES
DE BOGOTÁ”**

POR: Graciela Alvarado Baracaldo

Pas. AU788606

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 11 días del mes de junio de 2026.



Dra. Mariela Alejo
C.I. N.- 6.861.762
(Tutor)



Dra. Xiomara Rojas
C.I. N-. 10.377.885



Dra. Irania Méndez
C.I. N.-10.115.529



Dra Mildred Centeno.
C.I. N°10.663.428



Dra.Nelmir Marrero
C.I. N.- 6.849.653



Dedicatoria

A mi familia mi madre Isabel Baracaldo Díaz, mi padre José Antonio Alvarado y mi hija María Fernanda Parada Alvarado quienes me dieron todo el apoyo y la comprensión que me podían ofrecer.

Agradecimientos

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por concederme la sabiduría, la salud y la fortaleza necesarias para alcanzar este importante logro. A mi casa de estudios, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por abrirme sus puertas y ofrecerme el espacio académico que hizo posible este proceso de formación y crecimiento profesional. Al personal administrativo y a mis profesores, por sus valiosas enseñanzas, su compromiso y su acompañamiento constante a lo largo de este camino.

De manera especial, a mi tutora, la Doctora Mariela Alejo Mendoza, por su orientación idónea, cercana y siempre dispuesta, gracias a la cual fue posible conducir y concluir con rigor y profundidad la presente investigación. Igualmente, a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y Colegio Acacia II I.E.D., quienes participaron activamente en las actividades y aportaron generosamente su experiencia y conocimiento. A mis grandes amigas Fabiola Caro y Jacqueline Baracaldo por sus comentarios y su aliento que me procuraron la tranquilidad mental necesaria para concentrarme realmente en esta investigación.

Mi más sincero agradecimiento

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	5
Encuentro con la realidad	5
Planteamiento del problema	5
Propósitos de la investigación	13
Propósito general.....	13
Propósitos específicos	13
Justificación e importancia de la investigación.....	13
SECCIÓN II	17
Marco referencial	17
Antecedentes de la investigación	17
De carácter internacional	17
De carácter nacional	25
Fundamentos teóricos	30
Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson	30
Enfoque sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky	32
Perspectivas teóricas sobre el consumo de SPA en la adolescencia	34
La inteligencia y la IE desde una perspectiva teórica	36
Principales modelos de inteligencia emocional	44
Las competencias emocionales (CE)	48
Modelo de competencias emocionales (CE) de Saarni	51
Modelo de competencias emocionales (CE) de Rafael Bisquerra	53
Primer bloque: conciencia emocional.....	54
Segundo bloque: regulación emocional	54
Tercer bloque: autonomía emocional	55
Cuarto bloque: competencia social	57
Quinto bloque: competencias para la vida y el bienestar.....	57
La IE como factor de protección frente al consumo de SPA en adolescentes	59
Fundamentos conceptuales la adolescencia.....	62

Sustancias psicoactivas (SPA).....	68
Fundamentos legales	71
SECCIÓN III	74
Marco metodológico	74
Sustento paradigmático	76
Dimensión pentadimensional paradigmática	79
Dimensión axiológica.....	79
Dimensión ontológica	80
Dimensión epistemológica.....	80
Dimensión teleológica	82
Dimensión metodológica	82
Método para el análisis de la información.....	83
Escenario y sujetos participantes	86
Informantes clave	87
Técnicas e instrumentos de investigación	89
Criterios de rigurosidad	90
Criterios bioéticos de la investigación.....	92
Protección de poblaciones vulnerables.....	94
SECCIÓN IV	95
Análisis de la información.....	95
Fase I: Actitud fenomenológica (Epojé)	97
Fase II: Descripción fenomenológica	99
Fase III: Reducción eidética (análisis estructural).....	102
Fase IV: Síntesis comprensiva (comprensión esencial).....	132
Percepción de motivaciones del consumo de sustancias psicoactivas	134
Estrategias de prevención en el colegio	136
Impacto y efectos del consumo	140
SECCIÓN V	144
Construcción teórica	144
Teorización.....	144
Fundamentos teóricos que sostienen el constructo	146
Constructo teórico	146
El trinomio observar, escuchar y conectar como principio de acción compartida.....	149
La comunicación restaurativa como tejido relacional	150
Las estrategias mente-cuerpo como competencia transversal	150

El Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP): definición y componentes	150
La escuela como espacio de entrenamiento socioemocional y refugio seguro.....	151
La familia como núcleo de validación emocional y seguridad primaria	152
La comunidad como red extendida de sostenimiento y pertenencia.....	153
Lineamientos operativos para la articulación del ESP	155
Análisis de la socialización de los hallazgos	156
.....	159
SECCIÓN VI	159
Reflexiones finales e idealizaciones de concreción	159
Idealizaciones de concreción: hacia una escuela que cuida desde lo emocional	161
REFERENCIAS	165
ANEXOS.....	178
Consentimiento informado Docente-Orientador	178
Consentimiento informado Estudiante	179
Guía de entrevista semiestructurada	180
Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes	182
Síntesis Curricular de la autora	183
Síntesis Curricular de la Tutora	183

LISTA DE TABLAS

N°		pp.
1	Conceptos de la adolescencia según diversos autores.....	72
2	Informantes clave.....	98
3	Método fenomenológico.....	106
4	Resultados de la primera reunión con los equipos directivos para la inmersión al campo en los colegios Centro Integral José María Córdoba y el Colegio Distrital Acacia II de Bogotá.....	110
5	Formato de transcripción para la descripción protocolar.....	112
6	Nomenclaturas identificatorias de informantes en el proceso de investigación en los colegios Centro Integral José María Córdoba y el Colegio Distrital Acacia II de Bogotá.....	114
7	Contenido de conciencia estudiante.....	116
8	Contenido de conciencia docente-orientador.....	118
9	Integración de temas esenciales sintetizados asociados con la percepción estudiantes de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes.....	122
10	Integración de temas esenciales sintetizados asociados con la percepción del docente-orientador de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes.....	125
11	Percepciones correctivas de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA).....	128
12	Percepciones y acciones correctivas de los docentes orientadores frente al consumo de SPA.....	131
13	Acciones preventivas de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA).....	133
14	Acciones preventivas de los docentes orientadores frente al consumo de SPA.....	135
15	Expresión de los temas esenciales en lenguaje científico.....	138
16	Distribución de las diferentes familias temática y unidades temáticas derivadas de las entrevistas a los estudiantes.....	141
17	Distribución de las diferentes familias temática y unidades temáticas derivadas de las entrevistas a los estudiantes.....	151
18	Opiniones de los informantes claves.....	167

LISTA DE FIGURAS

Nº		pp.
1	Etapas, pasos y momentos fenomenológico.....	96
2	Actitudes hacia el consumo de las sustancias psicoactivas.....	143
3	Estructura de la familia de unidades sobre la Percepción de Motivaciones del Consumo de sustancias psicoactivas.....	145
4	Estrategias de Prevención en el Colegio propuestas por los estudiantes.....	147
5	Percepción de la Problemática de los docentes-orientadores.....	149
6	Inteligencia emocional en la educación.....	156
7	Modelo Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP).....	160
8	Evidencia actividad de socialización de los hallazgos.....	168



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación Laboratorio Socio-educativo

PROPOSICIONES TEÓRICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ADOLESCENTES DE COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: Alvarado Baracaldo, Graciela

Tutor: Alejo Mendoza Mariela

Fecha: febrero 2026

RESUMEN

El estudio aborda el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes como un problema complejo, vinculado a factores sociales y emocionales, y destaca la inteligencia emocional como un factor protector clave para su prevención. El propósito de esta investigación es construir proposiciones teóricas orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional (IE) en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes de colegios distritales de Bogotá. La metodología se sustenta en el paradigma interpretativo, desde el cual se exploran las percepciones y aportes de estudiantes y docentes respecto al consumo de SPA en el entorno escolar. Las instituciones educativas seleccionadas fueron el Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y el Colegio Acacia II I.E.D. Los informantes fueron dos (2) docentes de orientación escolar y ocho (8) estudiantes de grado séptimo, el método utilizado fue trascendental de Husserl. Los hallazgos revelaron una tensión significativa en los adolescentes, quienes, si bien expresan un rechazo al consumo de sustancias psicoactivas por sus efectos nocivos, también lo perciben como experimentación o evasión del malestar emocional. Con relación a los docentes orientadores confirman esta vulnerabilidad al señalar un inicio cada vez más temprano del consumo y destacan el manejo inadecuado de emociones como factores desencadenantes clave. Frente a este escenario, se plantea como proposición teórica un Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP), orientado a articular escuela, familia y comunidad en una red de corresponsabilidad y psicosociales.

Descriptores. Adolescentes, inteligencia emocional, sustancias psicoactivas

INTRODUCCIÓN

Los trastornos por consumo de sustancias y otros trastornos mentales constituyen problemas frecuentes y, en muchos casos, persistentes a lo largo del tiempo. Una proporción significativa de estos padecimientos se inicia en etapas tempranas de la vida; sin embargo, históricamente han recibido menor atención en niños y adolescentes que en la población adulta, a pesar de que representan una de las principales causas de discapacidad durante la adolescencia. Esta brecha en la atención resulta especialmente preocupante si se considera la vulnerabilidad biológica, psicológica y social propia de esta etapa del desarrollo (Vinueza-Vera y Cedeño-Barreto, 2024).

En este contexto, el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes y jóvenes menores de 24 años se ha consolidado como un problema de salud pública de gran magnitud a nivel mundial. Diversos organismos públicos y privados han destinado recursos para comprender la extensión, las características y las consecuencias de este fenómeno en crecimiento. La evidencia científica disponible señala, de manera consistente, que el consumo nocivo de sustancias de abuso se asocia con múltiples problemáticas de orden biopsicosocial, las cuales impactan de forma directa en el desarrollo integral de esta población (Enríquez-Guerrero et al., 2021).

Estas prácticas afectan de manera directa el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, al interferir con procesos clave como la autorregulación, la toma de decisiones y la construcción de vínculos saludables, lo que convierte a la escuela en un escenario estratégico para la prevención y la reducción de su incidencia. Ambas conductas, la conducta de intimidación escolar (acoso escolar) y el consumo de sustancias psicoactivas, se vinculan con una mayor propensión a asumir riesgos, la tendencia a imitar los comportamientos del grupo de pares y una elevada sensibilidad a la presión social, características propias de la adolescencia (Tena-Suck et al., 2018). En particular, el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias dentro y fuera del colegio suele responder a dinámicas de experimentación temprana, en las que los adolescentes

priorizan la aceptación social y la búsqueda de nuevas sensaciones, sin dimensionar plenamente las consecuencias a mediano y largo plazo de sus decisiones (Maldonado et al., 2020).

De tal forma, que la inteligencia emocional constituye un factor protector clave en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, especialmente durante la adolescencia, etapa marcada por intensos cambios emocionales y sociales. El desarrollo de habilidades como el reconocimiento y la regulación de las propias emociones, la empatía y la toma de decisiones responsables permite a los adolescentes manejar de forma más adaptativa el estrés, la frustración y la presión del grupo de pares, reduciendo la probabilidad de recurrir al consumo de sustancias como estrategia de afrontamiento (Vásquez-De la Hoz et al., 2021). Asimismo, una adecuada inteligencia emocional fortalece la autoestima y la autonomía personal, favorece la comunicación asertiva y promueve la capacidad de anticipar consecuencias, elementos fundamentales para resistir conductas de riesgo y adoptar estilos de vida saludables en los contextos escolar y social (Villarreal-Mata et al., 2024).

Para la presente tesis doctoral, el escenario de estudio estuvo constituido por el Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y el Colegio Acacia II I.E.D. Los informantes clave fueron dos (2) docentes de orientación escolar y ocho (8) estudiantes de grado séptimo, el análisis de los hallazgos se realizó con el método fenomenológico trascendental de Husserl. Las interacciones entre pares en el contexto escolar implican el intercambio continuo de ideas, emociones y acciones que contribuyen a la construcción de la identidad social de los adolescentes y que, en muchos casos, se desarrollan en contextos donde se propicia el consumo de sustancias psicoactivas. Atender de manera oportuna estas dinámicas resulta fundamental para promover procesos formativos orientados al fortalecimiento de la inteligencia emocional.

El consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar va en aumento, por lo tanto, se generó un modelo denominado Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP) el cual se concibe como una red dinámica de relaciones interdependientes en la

que la escuela, la familia y la comunidad actúan de forma articulada y complementaria. Lejos de operar como ámbitos aislados, estos contextos conforman un mismo entramado social, en el que las fragilidades de uno repercuten en los demás, mientras que las fortalezas pueden equilibrar y fortalecer al conjunto. En este marco, el propósito fundamental es potenciar la inteligencia emocional en los adolescentes, entendida como un factor protector clave frente al consumo de sustancias psicoactivas y la exposición a otros riesgos psicosociales.

La tesis doctoral se estructura en seis secciones principales. La sección I presenta el planteamiento del problema, justificando la relevancia del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá y proponiendo el fortalecimiento de la inteligencia emocional como estrategia preventiva clave, junto con los objetivos, preguntas de investigación y delimitaciones del estudio. La sección II desarrolla el marco referencial teórico, revisando conceptos fundamentales sobre adolescencia, inteligencia emocional (modelos principales), sustancias psicoactivas, factores de riesgo y protección, y antecedentes nacionales e internacionales.

La sección III expone la metodología cualitativa adoptada, sustentada en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico trascendental de Husserl, detallando el escenario (dos colegios distritales), participantes (estudiantes de séptimo y docentes orientadores), técnicas de recolección (entrevistas semiestructuradas), análisis de datos y criterios de rigor y ética. La sección IV presenta los resultados y análisis, organizados en fases fenomenológicas (actitud fenomenológica, descripción, reducción eidética y síntesis comprensiva), identificando las percepciones, motivaciones, efectos y estrategias preventivas emergentes del discurso de estudiantes y docentes sobre el consumo de SPA y su relación con las emociones.

En la sección V, construye el constructo teórico propio denominado Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP), proponiendo una articulación sistémica entre escuela, familia y comunidad para promover la inteligencia emocional como factor protector, con tres pilares (trinomio observar-escuchar-conectar, comunicación restaurativa y

estrategias mente-cuerpo), roles diferenciados de cada actor y cuatro lineamientos operativos para su implementación efectiva. Finalmente, en la sección VI se muestran las reflexiones finales e idealizaciones de concreción, donde se llega a exponer el silencio estructural de las escuelas frente a las emociones y se identifica que el consumo de sustancias psicoactivas surge a menudo de una "orfandad emocional" más que de la falta de información.

La sección VI, titulada reflexiones finales e idealizaciones de concreción, señala que, aunque en los contextos escolares la lucha contra el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en muchas ocasiones fracasa por la falta de conexión entre las políticas institucionales y la experiencia emocional de los estudiantes, no se debe perder el horizonte, pues es necesario evidenciar aquellas emociones silenciadas, como la soledad, la ansiedad y la vergüenza, inherentes al ser humano, que anteceden al consumo y a los intentos fallidos de autorregulación.

La investigación reafirma que la inteligencia emocional se construye en el tejido relacional cotidiano y que ignorar las emociones debilita ese factor protector, por lo que propone reconfigurar la escuela como un territorio de cuidado mediante prácticas viables como espacios diarios de diálogo emocional, diarios de autorreflexión que vinculen familia y escuela, redes de adultos significativos formados en escucha y foros comunitarios, priorizando lo relacional sobre lo burocrático para convertir la prevención en una práctica cotidiana de reconocimiento y corresponsabilidad afectiva.

SECCIÓN I

Encuentro con la realidad

Planteamiento del problema

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) es síntoma cultural de una sociedad de transformación, marcada por tensiones entre individualidad, pertenencia y búsqueda de sentido. A escala global y local, organismos internacionales como la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2023) han identificado este fenómeno como una problemática compleja, multifactorial y profundamente arraigada en las dinámicas sociales y simbólicas contemporáneas. El aumento sostenido en la oferta y demanda de SPA debe entenderse como un indicador de un entorno simbólico en el que los adolescentes, seres en plena construcción identitaria, se encuentran expuestos a una red de factores de riesgo. Entre ellos, destacan las presiones grupales hasta carencia en la educación afectiva y emocional (Restrepo, 2024).

En este contexto, el inicio del consumo temprano puede representar una acción de resistencia a la autoridad de los adultos o una afirmación de autonomía. Las SPA, según Rodríguez (2020), son compuestos químicos capaces de alterar el funcionamiento del cerebro, actuando como agentes modificadores de la conciencia. Su acción trasciende el sistema nervioso central: inciden en el estado de ánimo, la percepción, el pensamiento y el comportamiento, transformando la relación del sujeto con el mundo y consigo mismo. Estas sustancias circulan entre dominios aparentemente opuestos: lo médico y lo prohibido, lo lícito y lo ilícito, lo sagrado y lo patológico.

Además, como señalan Castro-Jalca et al., (2023), el consumo de SPA impacta profundamente en la esfera emocional y psicológica del individuo. Diversos estudios han demostrado su asociación con trastornos como la ansiedad, la depresión, el estrés

crónico y la ideación suicida, así como con alteraciones conductuales como la agresividad y dificultades en la atención y la regulación emocional. En este escenario, las cifras de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2021) adquieren un tono casi profético: 275 millones de personas consumieron drogas en el año previo al informe, y más de 36 millones padecen trastornos relacionados con su uso. La prevalencia del consumo de cannabis, por ejemplo, se ha cuadruplicado en diversas regiones, por un cambio en la cultura que la rodea.

En este sentido, se puede inferir que, lo que antes era marginal y un riesgo, hoy se normaliza y además se percibe como símbolo de libertad. Este cambio evidencia que el propio concepto de droga es un constructo cultural. Lo que en un contexto se define como un medicamento, como los antidepresivos o los opioides, en otro, puede ser percibido como una amenaza social (Rengel, 2005). A nivel global, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2024), se estima que anualmente se producen aproximadamente 2,6 millones de muertes vinculadas al consumo de alcohol, lo que representa un 4,7 % del total de fallecimientos. Asimismo, cerca de 600 000 defunciones están relacionadas con el uso de SPA. De manera destacada, alrededor de 2 millones de las muertes por alcohol y 400.000 por consumo de drogas ocurren entre varones.

Particularmente en Colombia, el consumo de SPA entre adolescentes ha alcanzado niveles preocupantes. Según estudio realizado por el Observatorio de Drogas de Colombia (ODC, 2022), aplicado a 87,508 estudiantes de grados séptimo a undécimo, pertenecientes a colegios públicos y privados, el 30.5% de los encuestados reportaron haber consumido alcohol en los últimos 30 días, con una edad promedio de inicio de 13.4 años. Este dato revela una temprana exposición a sustancia legal cuyo consumo, aunque normalizado, entraña consecuencias físicas, emocionales y sociales significativas.

Los datos del Observatorio de Drogas de Colombia (ODC, 2022) revelan una tendencia preocupante en el consumo de sustancias psicoactivas ilícitas entre la población estudiantil. El 6,7% de los estudiantes reportó haber consumido alguna sustancia ilícita durante el último año, cifra que representa aproximadamente 234.000

jóvenes a escala nacional. Dentro de este grupo, la marihuana emerge como la sustancia de mayor prevalencia: el 4,1% de los estudiantes equivalente a cerca de 143.000 jóvenes declaró haberla consumido en el mismo periodo, mientras que el 1,5% señaló un consumo reciente, registrado en los últimos 30 días. La progresión de estos indicadores refleja un incremento que sugiere un proceso de normalización social del consumo en la adolescencia, lo cual plantea desafíos estructurales para las políticas públicas de prevención y para las instituciones educativas como agentes de protección y formación integral.

La precepción del riesgo asociado SPA es variable. El ODC (2022), señala que si bien el 57.5% de los estudiantes consideran que el uso frecuente de marihuana representa gran peligro, solo el 32.7% perciben el consumo ocasional como riesgoso. Esta brecha sugiere una sensibilización selectiva frente al daño, donde la frecuencia del uso modula la percepción de peligro más que del reconocimiento de efectos adversos en sí. Otras sustancias, aunque de menos prevalencia, también están presentes: el 1.5% de los escolares reportaron haber consumido popper en el último año, y el 1% declararon haber usado cocaína, con una edad promedio de inicio de los 14,2 años. Estos datos indican, que más allá del consumo ocasional, existe un segmento de adolescentes que accede a drogas de mayor riesgo en etapas cada vez, más tempranas.

Asimismo, el ODC (2022) indica que la prevención sigue siendo el método más efectivo para proteger a los adolescentes del consumo de SPA. Esta debe basarse en estudios rigurosos que identifiquen los factores de riesgo a los que están expuesto los jóvenes. Entre ellos, destaca la normalización creciente del consumo de marihuana, bazuco y pegante, sustancias cuya visibilidad y aceptación social entre los adolescentes ha aumentado. Esta normalización se explica, en parte, por su fácil acceso y su bajo costo en comparación a otras drogas.

Por otro lado, el consumo del alcohol, al estar socialmente legitimado, resulta especialmente atractivo para los adolescentes, ya que funciona como un facilitador de interacción social, permitiéndoles desinhibirse y acceder a dinámicas grupales. Esta

dimensión no debe subestimarse en un contexto donde los espacios simbólicos de integración son escasos o fragmentados (ODC, 2022).

Los colegios distritales de Bogotá, el Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y Colegio Acacia II I.E.D. enfrentan de manera directa y creciente el fenómeno del consumo y expendio de sustancias SPA. La autora de esta investigación, en su calidad de docente en una de estas instituciones, observa con preocupación la presencia latente de estas prácticas dentro del entorno escolar, evidenciando además de conductas individuales, también dinámicas colectivas que trascienden los muros del aula.

Esta situación ha sido recurrente reportada por diversos actores de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicio. En múltiples conversaciones con familias, surge con insistencia la inquietud por cambios abruptos en el comportamiento de sus hijos, desde desinterés por académico hasta alteraciones emocionales, siendo esta última la que más llama la atención, debido que temen que esto esté ligado al consumo de SPA. Esta preocupación revela el malestar familiar, también la necesidad urgente de acompañamiento pedagógico, psicológico y simbólico para los adolescentes, quienes transitan una etapa de vulnerabilidad identitaria en un contexto de escasos referentes de contención.

Uno de los argumentos más frecuente entre los padres o sus cuidadores es “Nos preocupa ver cómo las malas amistades están influyendo negativamente en nuestros hijos, llevándolos por un camino equivocado”. Esta expresión encapsula una percepción extendida: el adolescente cae en el consumo por un proceso de inserción en redes sociales donde el vínculo afectivo se entrelaza con la presión y la cooptación, Las actitudes de rebeldía hacia la autoridad, lejos de ser meros desordenes conductuales, pueden interpretarse como intentos de afirmar autonomía en espacios donde el sentido de pertinencia se negocia a través de la trasgresión.

En este escenario, los grupos pares que ofrecen camaradería y reconocimiento inmediatos se vuelve atractivo, incluso cuando su cohesión se basa en prácticas

riesgosas. La exposición de los adolescentes a factores de riesgo más allá de su entorno escolar, también se extiende al barrio y a la cultura mediática. Son objeto de acoso constante por parte de los expendedores de droga, y están inmersos en una representación social que, a través de ciertos íconos mediático, naturaliza el consumo de SPA como signo de libertad, éxito o rebeldía artística. Además, la convivencia cotidiana con personas que consumen en su entorno cercano, familiares, vecinos, figuras de autoridad informal, normalizan estas prácticas que, en otro contexto, serían percibidas como riesgosas. Un episodio particularmente grave ocurrió durante el descanso escolar en una de las instituciones.

Un padre de familia al ingresar a los baños del colegio sorprendió a una estudiante ofreciendo y vendiendo SPA a un grupo de compañeros. Ante esta situación, dio aviso inmediato a los vigilantes y coordinadores. Se activaron los protocolos institucionales: se identificó a la menor, se llamó a la línea de emergencias 123 y, tras la intervención de la policía, el caso fue remitido a la Fiscalía General de la Nación. Paralelamente, fue reportado el caso a la oficina de orientación u registro en el sistema de alertas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), como parte del protocolo a la atención de infancia y adolescencia.

Los distintos miembros de la institución como vigilantes, personal de servicio, docentes y estudiantes reportan con regularidad indicios de consumo y tráfico dentro del recinto escolar. Más preocupante aún es la información proveniente de estudiantes que, por su liderazgo o influencia entre sus pares, se convierten en objetivos de reclutamiento para redes de expendio, son presionados constantemente para participar en la comercialización de drogas, precisamente por su capacidad de influencia. Cuando se niegan, enfrentan amenazas de difamación, exclusión social o agresiones físicas. Muchos expresan sentirse solos y desamparados, sin saber a quién acudir: temen que no les crean por falta de prueba o que, al denunciar, su riesgo aumente considerablemente.

Estos hechos revelan que el problema trasciende lo individual: el colegio ya no es

un espacio de formación, se podría pensar que también es un territorio disputado, donde las lógicas del mercado ilícito y las carencias de tejido social se entrelazan (Ospina et al., 2021). El consumo y el tráfico de SPA en estos contextos son síntomas de una fractura profunda: la ausencia de espacios simbólicos seguros donde los adolescentes pueden construir identidad, pertinencia y sentido sin tener que recurrir a la trasgresión como única vía de reconocimiento (Villegas de los Ríos y Acosta-Ramírez, 2023).

A pesar de que los colegios distritales han implementado protocolos de alerta y medidas pedagógicas para contener el consumo y expendio de SPA, estos esfuerzos no han sido suficientes, ya que no han logrado erradicar el problema de raíz. La persistencia del fenómeno obedece, en parte, a la astucia con la que operan los expendedores, quienes muchas veces eluden la vigilancia institucional, aprovechando los intersticios del control escolar. Pero, sobre todo, se sostiene en las profundas vulnerabilidades emocionales y sociales de los estudiantes, quienes en contexto de desamparo encuentran en las SPA una vía aparentemente accesible del alivio.

De estas dinámicas emerge lo que puede denominarse cultura del silencio: muchos estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa conocen la existencia de prácticas indebidas, pero optan por no denunciarlas. Este silencio se alimenta del miedo a represalias, la desconfianza en las autoridades, la presión del grupo y la creciente normalización del consumo. Denunciar implica riesgo, también implica, la posibilidad de ser estigmatizado, excluido o percibido como “delatador” en un entorno donde la lealtad al grupo a menudo prevalece sobre la integridad colectiva.

El entorno escolar, sin duda complejo, no es el único factor que influye en esta problemática. El contexto familiar también juega un papel fundamental, y en muchos casos reproduce o incluso intensifica las condiciones de vulnerabilidad. A partir de conversaciones con estudiantes, se observa con frecuencia la ausencia de un entorno hogareño estable y realmente seguro. Esto se debe, en gran medida, a la alta presencia de familias disfuncionales, que conforman la mayoría del entorno familiar de los niños, niñas y adolescentes que asisten a estos centros educativos.

Dentro de este panorama, quien escribe observa que la decisión de excluir o no del plantel educativo a los estudiantes consumidores de SPA constituye un tema polémico al que se deben enfrentar tanto directivos como profesores. Hay quienes argumentan que es necesario prescindir de esos adolescentes ya que estarían influenciando negativamente a los demás estudiantes. No obstante, se deben buscar mecanismos que permitan la inclusión, la protección del bien común; y por el otro, el respeto a los derechos de esos educandos y la responsabilidad de brindarles apoyo. A este respecto, Echeita (2022), sostiene que la educación inclusiva debe ser entendida como un derecho fundamental de todos los estudiantes, ya que les permite acceder a una educación de calidad dentro de las escuelas de su comunidad, adaptándose a las diversas necesidades e identidades de cada alumno.

Según la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2019), los niños, niñas y jóvenes que no están escolarizados poseen un mayor riesgo de consumir SPA en comparación con aquellos que asisten regularmente a la escuela. Además, el mayor riesgo de altos niveles de consumo se observa en aquellos que son excluidos del ámbito escolar. Por lo tanto, es primordial reconsiderar la expulsión de los estudiantes que consumen SPA y, en su lugar, acogerlos bajo los principios de ciudadanía y convivencia, ya que son quienes más necesitan este apoyo.

La educación formal, enraizada en principios de equidad, inclusión, desarrollo integral, aprendizaje activo y significativo, y formación ciudadana, tiene como misión fundamental garantizar los derechos de niños y adolescentes en su proceso de crecimiento y socialización. En este sentido, debe ir más allá de la transmisión de contenidos académicos y asumir, la responsabilidad de constituirse en un espacio de contención, reconocimiento y transformación.

La investigadora sostiene que una educación verdaderamente inclusiva y transformadora debe articularse con las necesidades emocionales de los estudiantes. Fortalecer la IE en el aula es una condición necesaria para que los jóvenes desarrollen

herramientas de autorregulación, empatía, toma de decisiones éticas y resiliencia frente a los desafíos contemporáneos. Una escuela que atiende lo emocional enriquece el quehacer educativo, que se convierte en un entorno protector, capaz de prevenir prácticas de riesgo, como el consumo de SPA y abrir caminos hacia un futuro más autónomo y consciente para sus estudiantes.

Ante el contexto descrito, la normalización del consumo, la precocidad en el inicio, la presión de pares, la cultura del silencio, la fragilidad familiar y la insuficiencia de respuestas integrales, surge la necesidad de indagar desde una perspectiva cualitativa y sensible las percepciones, vivencias y estrategias que rodean este fenómeno en los grados más vulnerables del ciclo escolar. Específicamente, se centra la atención en los estudiantes de séptimo grado, etapa en la que se inician transiciones cruciales entre la niñez y la adolescencia, y donde las decisiones adoptadas pueden marcar trayectorias futuras.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las percepciones y vivencias sobre el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) que tienen los estudiantes de séptimo grado de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y Colegio Acacia II I.E.D.?

¿Cuáles son las percepciones de los docentes respecto al consumo de SPA por parte de los estudiantes de séptimo grado en estas instituciones?

¿Cuáles son las apreciaciones de los docentes sobre el manejo de las emociones de los estudiantes de séptimo grado involucrados en casos de consumo de SPA?

¿Cómo se puede fortalecer la inteligencia emocional como estrategia para prevenir el consumo de SPA en estudiantes de séptimo grado de estas instituciones?

Estas preguntas orientan una mirada profunda hacia los significados que los actores escolares atribuyen al consumo, como un fenómeno inserto en redes de sentido, afecto, poder y carencia. La respuesta a ellas busca proponer una pedagogía emocionalmente inteligente, capaz de reintegrar al sujeto adolescente en un proyecto

educativo que lo reconozca en su complejidad y lo acompañe en su construcción identitaria.

Propósitos de la investigación

Propósito general

Construir proposiciones teóricas que fortalezcan la IE para la prevención del consumo de SPA en adolescentes de séptimo grado de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba y Colegio Acacia II.

Propósitos específicos

Describir las percepciones y vivencias sobre el consumo de SPA que tienen los estudiantes de séptimo grado de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba, Acacia II.

Interpretar las percepciones de los docentes con relación al consumo del SPA por parte de los estudiantes de séptimo grado de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba, Acacia II.

Comprender el significado que le atribuyen los docentes al manejo de las emociones de los estudiantes involucrados en casos de consumo de SPA pertenecientes al séptimo grado de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba, Acacia II.

Justificación e importancia de la investigación

El estudio de la inteligencia emocional (IE) ha adquirido una creciente relevancia en múltiples disciplinas, entre ellas la pedagogía, la psicología, la educación, el deporte y la salud, posicionándose como un eje central en el análisis del desarrollo humano contemporáneo. Su impacto en el bienestar individual y colectivo ha despertado un profundo interés en la comunidad investigadora, convirtiéndola en uno de los temas más estudiados y trascendentales del ámbito científico actual (Pérez, 2023).

En el ámbito educativo, la (IE) ha adquirido un lugar central en los últimos años, dada su estrecha relación con el bienestar psicológico, la convivencia escolar y el desempeño académico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la Educación Emocional se concibe como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales (CE) como elemento esencial del desarrollo humano” (Bisquerra, 2000, p. 20). En un mundo marcado por la complejidad, donde las personas enfrentan situaciones cargadas de incertidumbre y presión, la dificultad para gestionar las emociones puede dar lugar a múltiples desafíos: tensiones en las relaciones, respuestas impulsivas, aislamiento, estrés prolongado, caída en la motivación entre otras.

La investigadora considera que, si bien existen múltiples factores que inciden en estos conflictos, la carencia de herramientas emocionales constituye un detonante fundamental. Por ello, resulta imperativo promover la educación en IE desde las primeras etapas del desarrollo escolar. Entonces, queda por señalar, que en esta investigación la IE cobra especial relevancia en el contexto escolar, donde busca el desarrollo cognitivo de los estudiantes, su bienestar emocional y social. La educación ha de orientarse a la formación integral de la persona, desde el reconocimiento de que las emociones constituyen un componente esencial tanto del proceso de aprendizaje como de las interacciones que se establecen en la vida cotidiana. Esta comprensión amplía la mirada pedagógica más allá de lo cognitivo e incorpora el desarrollo emocional como un eje inseparable de la experiencia educativa.

En el contexto escolar, la inteligencia emocional adquiere un valor estratégico para los procesos formativos. La educación, en consecuencia, debe asumir el compromiso de promover el desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio privilegiado para aprender contenidos académicos y, al mismo tiempo, para desarrollar capacidades asociadas al pensamiento reflexivo, la gestión de las emociones, la empatía y la convivencia, pilares fundamentales de una formación orientada al bienestar personal y social.

Como señala Broc (2010), tradicionalmente la escuela ha priorizado el desarrollo de habilidades racionales, memorización, razonamiento, pensamiento abstracto, relegando el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, desde finales del siglo XX, se ha consolidado una mirada más holística: el aprendizaje efectivo depende de una adecuada regulación emocional, que a su vez fortalece las relaciones interpersonales y mejora el desempeño académico.

Desde una perspectiva neurocientífica, Goleman (1995) plantea que el ser humano posee dos formas de inteligencia: la racional y la emocional, ambas indispensables para el funcionamiento integral del individuo. El intelecto no opera de manera aislada: requiere de la armonía entre el sistema límbico y el neocórtex, entre la amígdala y los lóbulos prefrontales. Solo cuando esta interacción es equilibrada, es posible hablar de una verdadera capacidad de decisión, autorregulación y adaptación.

Es en esta línea que cobra sentido la educación emocional (EE), su propósito es promover el bienestar personal y social a través del fortalecimiento de habilidades que posibiliten afrontar los desafíos de la vida de manera asertiva, autónoma y responsable. Gutiérrez et al. (2021) destacan que la IE es especialmente relevante en la adolescencia, etapa marcada por transformaciones físicas, cognitivas y emocionales profundas. Durante este periodo, los jóvenes construyen su identidad en diálogo constante con sus pares, su familia y su entorno social. Contar con competencias emocionales adecuadas puede marcar la diferencia entre la vulnerabilidad y la resiliencia.

Como afirma Giraldo (2021), “la percepción emocional, la atención a las emociones y la regulación de las mismas pueden convertirse en determinantes en un contexto escolar para el desempeño tanto académico como comportamental de los estudiantes” (p. 28). Esta afirmación cobra especial sentido en un país como Colombia, donde la inequidad, la desigualdad de oportunidades y la estigmatización de los adolescentes vistos a menudo como irresponsables, peligrosos o carentes de sentido profundizan su marginación. Frente a este panorama, es urgente implementar mecanismos preventivos que acompañen.

El consumo de SPA en adolescentes no puede abordarse desde la pasividad. Exige una respuesta activa, integral y profundamente humana. Se trata de un fenómeno social que demanda estrategias pedagógicas sensibles a las necesidades emocionales, sociales y simbólicas de los jóvenes. La escuela, como espacio de socialización y contención, está llamada a desempeñar un papel protagónico. Fortalecer la IE para que los adolescentes encuentren vías de autorrealización que no transiten por el consumo, la exclusión o la autodestrucción.

Esta investigación posee una alta relevancia social, al abordar una problemática prioritaria para la salud pública y la educación en Colombia, con impacto directo en el bienestar de los adolescentes y la comunidad educativa. Asimismo, se alinea con los objetivos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, que promueve el desarrollo integral, la formación en competencias socioemocionales y la prevención de factores de riesgo que inciden en la permanencia escolar (Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017).

SECCIÓN II

Marco referencial

Esta sección presenta los elementos fundamentales que contextualizan y sustentan la investigación, articulando antecedentes, fundamentos teóricos, conceptuales, legales y bioéticos. Su propósito es delimitar un referente coherente y riguroso que permita comprender el fenómeno del consumo de SPA en adolescentes desde una perspectiva integral, y justificar la propuesta de fortalecer la IE como estrategia preventiva en el ámbito escolar.

Antecedentes de la investigación

A nivel internacional, numerosas investigaciones han examinado la relación entre la inteligencia y el bienestar emocionales de los jóvenes, particularmente en su función preventiva frente a conductas de riesgo. Por ende, han evidenciado que fortalecer las competencias emocionales en la adolescencia, como el autoconocimiento y la regulación de emociones, contribuye significativamente a prevenir conductas de riesgo como el consumo de SPA, al mejorar la capacidad de los jóvenes para manejar el estrés, resistir presiones negativas y tomar decisiones más saludables.

De carácter internacional

La tesis doctoral de Cano (2025), titulada *“La inteligencia emocional desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria”*, desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (Venezuela), se inscribe en el campo de la educación emocional (EE) y su integración pedagógica en la educación básica primaria. El objetivo central del estudio es generar constructos teóricos que permitan comprender los procesos de desarrollo y gestión de las CE en estudiantes de tercer grado.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Presbítero Juan Carlos Calderón Quintero, ubicada en la ciudad de Cúcuta, Colombia, y aborda, desde una perspectiva cualitativa, las dimensiones emocionales del alumnado, así como las percepciones de docentes y padres de familia respecto a la formación afectiva en el contexto escolar. El estudio parte del supuesto de que la gestión emocional constituye un eje fundamental del desarrollo integral de niños y niñas, con repercusiones directas en el aprendizaje, la convivencia escolar y el bienestar psicosocial.

Metodológicamente, la tesis de Cano (2025) adopta un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, apoyado en un diseño que combina la observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, padres de familia y expertos en psicología educativa, así como el análisis de categorías emergentes. Mediante un proceso de triangulación metodológica, la autora identifica patrones en la expresión emocional de los estudiantes, los factores que inciden en su autorregulación y las estrategias presentes o ausentes que la escuela y la familia implementan para fortalecer competencias como la motivación, la comunicación asertiva, la autonomía emocional y la gestión personal.

Entre los principales hallazgos, el estudio evidencia que, si bien existen prácticas espontáneas de acompañamiento emocional, estas carecen de sistematicidad y de un sustento teórico que favorezca su integración efectiva al currículo. Un aporte relevante de la investigación es la construcción de un marco conceptual que articula enfoques contemporáneos sobre IE (Goleman, 1995), CE (Bisquerra, 2007) y desarrollo socioemocional en la infancia, contextualizados a la realidad escolar colombiana.

Asimismo, Cano (2025) propone una serie de constructos teóricos derivados directamente del análisis empírico, los cuales permiten interpretar la manera en que los estudiantes de tercer grado reconocen, experimentan y regulan sus emociones, procesos que se encuentran mediados por factores institucionales, familiares y culturales. Entre los resultados más significativos se destaca la normalización de emociones como la ira y la ansiedad en la cotidianidad escolar, lo que pone en evidencia una brecha relevante en la formación docente y en la intervención emocional institucional.

En sus conclusiones, la autora sostiene que la educación emocional (EE) debe trascender el carácter complementario y asumirse como un componente constitutivo del currículo escolar, integrando la gestión de las emociones como un eje permanente de la acción pedagógica, apoyado en intervenciones planificadas, procesos de seguimiento formativo y orientaciones institucionales definidas. Aunque el estudio de Cano (2025) se centra en población infantil, sus desarrollos conceptuales y evidencias empíricas ofrecen insumos transferibles al análisis del trabajo con adolescentes, en la medida en que permiten comprender las bases del desarrollo emocional y su proyección en etapas posteriores. Desde esta perspectiva, la tesis constituye un referente relevante para la presente investigación, al aportar criterios teóricos que orientan la adaptación de estrategias de EE dirigidas al fortalecimiento del autoconocimiento, la autorregulación y las relaciones interpersonales en contextos educativos de nivel secundario.

Por otro lado, la Tesis doctoral de Sanz (2024), presentada en España, titulada “Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa CE en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral”, fue realizada en una institución educativa ubicada en el barrio Casavalle, una zona caracterizada por altos niveles de vulnerabilidad en Montevideo, Uruguay. El estudio se orientó a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria mediante la implementación de un programa de EE adaptado a sus necesidades.

El propósito principal de la investigación fue poner en marcha el Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE), abordando de forma simultánea aspectos emocionales y académicos, y valorando su impacto a través de una evaluación antes y después de su aplicación. Para ello, se optó por un diseño cuasi-experimental con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), apoyado en el modelo CIPP de Stufflebeam y el modelo pentagonal del GROP. El estudio se estructuró en las fases de análisis del contexto, implementación, desarrollo del proceso y evaluación del producto. La información se recopiló mediante instrumentos validados y se contó con el compromiso activo de docentes, familias y maestras comunitarias, lo que favoreció la ejecución efectiva del programa.

Entre los hallazgos más relevantes, Sanz (2024) destaca el impacto favorable de programas como “Bambú”, los cuales han evidenciado eficacia tanto en la prevención de conductas de riesgo como en el fortalecimiento de competencias socioemocionales dentro del contexto escolar. Este tipo de experiencias han servido como base para iniciativas legislativas, como la elaboración de un Anteproyecto de Ley sobre Educación Emocional en Uruguay. Además, el estudio toma en cuenta el contexto educativo post pandemia, marcado por la brecha digital y la exclusión social, lo cual refuerza la urgencia de aplicar este tipo de intervenciones en entornos vulnerables.

Como conclusión, la investigación evidencia que programas como el PAEE son fundamentales para promover el desarrollo integral de estudiantes en contextos desfavorecidos, y que su implementación en otras instituciones podría contribuir significativamente a mejorar las condiciones educativas y emocionales de la infancia. La EE se presenta como una innovación pedagógica clave para fortalecer la autorregulación emocional, la autoestima y la resiliencia frente a las dificultades del entorno.

El estudio de Sanz (2024) aporta elementos significativos para la presente investigación, al otorgar especial relevancia a la educación emocional (EE) como herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En su trabajo, el autor retoma y destaca a referentes como Goleman, Mayer y Salovey, entre otros, cuyas contribuciones resultan clave para comprender la inteligencia emocional (IE) y su aplicación en contextos educativos. Entre los temas abordados se encuentran los antecedentes de la IE, la clasificación de las emociones y la autorregulación emocional. Cabe aclarar que dichos aportes serán considerados en los fundamentos teóricos de esta investigación; sin embargo, en lugar de citar directamente a Sanz, se recurrirá a las fuentes primarias que él mismo referencia, con el fin de fortalecer la rigurosidad académica del estudio.

El estudio doctoral de Quinde (2024), titulado “*Propuesta de intervención psicosocial en adolescentes consumidores de ‘H’ en Guayaquil, Ecuador*”, analiza la

magnitud y las características del consumo de SPA en adolescentes, con especial énfasis en drogas emergentes como la denominada “H”. La investigación tiene como propósito comprender este fenómeno en contextos urbanos y fundamentar una propuesta de intervención psicosocial dirigida a esta población, atendiendo a las particularidades del consumo durante la etapa adolescente.

El trabajo se desarrolló con adolescentes atendidos en centros ambulatorios y residenciales, a partir de un enfoque empírico de carácter diagnóstico e interventivo. Para ello, se integraron datos epidemiológicos con el análisis de variables personales, familiares y contextuales asociadas al consumo de drogas. En el plano global, el estudio reporta que aproximadamente 275 millones de personas consumieron drogas al menos una vez en 2016, de las cuales cerca de 31 millones presentaban trastornos vinculados al consumo.

En el contexto local, los hallazgos evidencian que la sustancia conocida como “H”, compuesta principalmente por heroína (20 %–40 %), cafeína y diltiazem, se posiciona como la segunda droga ilícita más consumida entre adolescentes de 12 a 17 años, con una prevalencia del 2,51 % y una edad promedio de inicio situada entre los 14 y 15 años. Entre los factores asociados al consumo se identifican los conflictos familiares, la facilidad de acceso en entornos escolares y la presión ejercida por el grupo de pares. Asimismo, se reportan consecuencias frecuentes como alteraciones del sueño y de la alimentación, así como manifestaciones psicológicas relacionadas con ansiedad y conductas agresivas.

Los resultados del estudio de Quinde (2024) ponen de relieve la complejidad del consumo de sustancias en la adolescencia y la necesidad de diseñar intervenciones psicosociales contextualizadas que integren los factores individuales, familiares y comunitarios involucrados en los procesos de riesgo y protección. En este sentido, la investigación aporta elementos teóricos y empíricos relevantes para el presente trabajo, al fortalecer la comprensión del fenómeno del consumo de drogas en adolescentes y orientar el desarrollo de estrategias preventivas e interventivas desde un enfoque

integral.

En concordancia con el presente trabajo investigativo, se establece una relación significativa con la tesis doctoral de Montes (2023), titulada “Modelo de promoción de la salud de la conducta prosocial en el consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes”, la cual destaca el papel protector de la conducta prosocial y de diversos factores psicosociales como la autoestima, la autoeficacia, la religiosidad, los estilos de crianza parental y la calidad de la amistad, en la prevención del consumo de SPA en adolescentes escolarizados.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal y de comprobación de modelo, y se aplicó a una muestra de 633 estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Chihuahua, México. En una primera fase, se recopilaron datos sociodemográficos y se analizó la prevalencia del consumo de alcohol, tabaco, marihuana, cocaína e inhalables, evidenciándose que la mayoría de los participantes no presentaba consumo; no obstante, se identificó una asociación significativa entre el aumento de la edad y un mayor riesgo de consumo.

Posteriormente, mediante análisis de regresión logística binaria, se constató que la conducta previa de no consumo, la autoeficacia frente al uso de sustancias y los estilos de crianza autoritativos operan como factores protectores relevantes, mientras que los estilos permisivos o negligentes se vinculan con un mayor riesgo. Aunque el estudio de Montes (2023) se orienta principalmente a la prevención de adicciones y no aborda de manera directa los procesos pedagógicos en la educación básica primaria, sus resultados aportan elementos sustanciales para comprender cómo las dimensiones emocionales, relacionales y contextuales inciden en la toma de decisiones de los adolescentes, resaltando la necesidad de integrar competencias socioemocionales.

Esta perspectiva se articula con los objetivos de la presente investigación, al reconocer que la IE, la autorregulación y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables constituyen pilares fundamentales para la formación integral y la prevención

de conductas de riesgo. En consecuencia, los aportes teóricos y empíricos de Montes (2023) ofrecen un respaldo significativo para sustentar la necesidad de implementar estrategias de EE que sean sostenidas, sistemáticas y articuladas con la comunidad educativa y el entorno familiar.

De manera complementaria, la tesis doctoral de Pérez (2023), titulada *“Inteligencia emocional y autoconcepto físico según factores académicos e indicadores de salud en adolescentes de educación secundaria en la provincia de Granada”*, examina la relación entre la IE y el autoconcepto físico en población adolescente, a partir de un proceso de revisión, análisis y sistematización de literatura científica especializada. El estudio se sustenta en la premisa de que estos constructos psicosociales inciden de forma relevante en el bienestar cognitivo y emocional durante la adolescencia, etapa caracterizada por transformaciones emocionales, sociales y cognitivas que incrementan la susceptibilidad en los planos académico, biológico y psicosocial.

En cuanto a la metodología, la investigación se estructuró en tres fases articuladas. En una primera etapa, se llevó a cabo una caracterización descriptiva de las variables psicosociales en función de factores sociales y académicos. Posteriormente, se desarrollaron análisis inferenciales orientados a identificar asociaciones entre estilos de vida saludables y rendimiento académico. Finalmente, se procedió a la validación de modelos teóricos contruidos a partir de la evidencia empírica recopilada, con el objetivo de explicar las interrelaciones existentes entre la IE, el autoconcepto físico, los hábitos de vida saludables y el desempeño académico. Cada una de estas fases dio lugar a productos científicos que respaldan la consistencia metodológica y los propósitos del estudio.

Entre los hallazgos más relevantes, Pérez (2023) identifica que los adolescentes con mayores niveles de comprensión y regulación emocional tienden a construir un autoconcepto físico más positivo y a adoptar con mayor frecuencia conductas asociadas a estilos de vida saludables, tales como una alimentación equilibrada y la práctica sistemática de actividad física. Aunque no se constató una relación directa entre la IE y

el rendimiento académico, sí se evidenciaron asociaciones positivas entre este último, un autoconcepto general favorable y la adopción de hábitos de vida sanos. Asimismo, se observaron diferencias en función del sexo: en los varones adquieren mayor peso dimensiones vinculadas a la condición física y la habilidad, mientras que en las mujeres predominan aspectos relacionados con el atractivo físico y la percepción de fuerza, destacándose además una relación significativa entre la calidad de la dieta y la percepción de la condición física.

Los aportes del estudio de Pérez (2023) resultan pertinentes para la presente investigación, en tanto ponen de manifiesto la estrecha relación entre las CE, la autopercepción y los estilos de vida durante la adolescencia. Sus resultados refuerzan la relevancia de considerar la IE y el autoconcepto como variables centrales en la promoción del bienestar integral y en la prevención de conductas de riesgo, aportando fundamentos teóricos y empíricos que dialogan de manera directa con los objetivos de este estudio centrado en población adolescente.

La tesis doctoral de Martínez (2022), titulada *“Inteligencia emocional y consumo de sustancias en adolescentes: un análisis desde la influencia del grupo de pares”*, tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados, incorporando el papel del grupo de pares como una variable contextual de especial relevancia en este proceso. Es en este marco teórico que Mayer y Salovey (1990)

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional, empleando el instrumento TMMS-24 para evaluar las dimensiones de la IE percibida, específicamente atención, claridad y regulación emocional. El análisis permitió establecer asociaciones entre estas dimensiones y los niveles de consumo de sustancias, aportando evidencia empírica sobre el papel protector de la IE en contextos escolares.

Entre los principales hallazgos, Martínez (2022) identificó que mayores niveles de

atención, claridad y regulación emocional se asocian con una menor prevalencia de consumo de drogas en la población adolescente. Asimismo, el estudio destaca la influencia del entorno de pares y de las dinámicas relacionales en la configuración de actitudes y conductas relacionadas con el consumo, subrayando la importancia del contexto social en la toma de decisiones durante la adolescencia.

Si bien la investigación adopta un diseño cuantitativo, sus resultados ofrecen aportes relevantes para el presente estudio, en tanto orientan la construcción de categorías analíticas aplicables a enfoques cualitativos y fenomenológicos. En este sentido, los hallazgos de Martínez (2022) contribuyen a comprender cómo los adolescentes significan la experiencia del consumo de sustancias en sus contextos cotidianos y proporcionan elementos teóricos y metodológicos para interpretar las percepciones estudiantiles, analizar las apreciaciones docentes y sustentar propuestas que fortalezcan la IE como un factor clave en la prevención del consumo de SPA.

De carácter nacional

En el contexto colombiano, la tesis doctoral de Naranjo (2023), titulada *“Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje”*, presentada ante la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se inscribe en el campo de la educación emocional (EE) y su integración pedagógica mediante el arte en la educación infantil. El estudio surge de la necesidad de posicionar la dimensión emocional como un eje central del desarrollo integral, reconociendo su influencia en la convivencia escolar, el aprendizaje y la prevención de conductas de riesgo desde edades tempranas.

El objetivo principal de la investigación de Naranjo (2023) es diseñar y fundamentar una propuesta pedagógica innovadora que integre el arte como medio privilegiado para la expresión, comprensión y regulación emocional, favoreciendo el desarrollo de la IE en contextos educativos. Para ello, la autora concibe la escuela como un espacio estratégico para la formación socioemocional, en el que se fortalecen

habilidades como el autocontrol, la empatía y la autorregulación, con impacto directo en el clima escolar y en la toma de decisiones responsables.

Desde el punto de vista metodológico, la tesis de Naranjo (2023) desarrolla una propuesta didáctica de carácter flexible y abierto, diseñada para ser aplicada en distintos niveles de la educación infantil, sin delimitaciones rígidas de edad, lo que garantiza su adaptabilidad a diversos contextos escolares. El modelo permite a los docentes ajustar actividades, estrategias y criterios de evaluación en función de las características del estudiantado y del entorno educativo. Asimismo, incorpora una herramienta de evaluación formativa basada en rúbricas con preguntas orientadoras, concebida para aplicarse en diferentes momentos del proceso pedagógico y facilitar un seguimiento continuo y reflexivo del desarrollo emocional.

Entre los principales hallazgos, Naranjo (2023) evidencia que la integración del arte en los procesos de enseñanza y aprendizaje favorece la expresión emocional, la resolución de conflictos socioemocionales y la construcción de una identidad emocional saludable en la infancia. El estudio también pone de relieve la necesidad de involucrar de manera activa a la comunidad educativa docentes, familias e instituciones en la promoción de la EE, así como la existencia de vacíos en la formación inicial del profesorado en este ámbito.

Como conclusión central, la autora sostiene que el arte enriquece actúa como un puente fundamental entre el mundo interno del niño y su entorno social, facilitando procesos de autoconocimiento, empatía y regulación emocional. En este sentido, la tesis de Naranjo (2023) aporta fundamentos teóricos y pedagógicos relevantes para el presente estudio, al reafirmar que el desarrollo de la IE desde etapas tempranas constituye una base esencial para la formación de sujetos resilientes y socialmente competentes, cuyos aprendizajes socioemocionales tienen continuidad y proyección en etapas posteriores como la adolescencia.

Otro antecedente relevante lo constituye la tesis doctoral de Giraldo (2021),

titulada *“Inteligencia emocional intrapersonal percibida y autoestima en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Colombia”*, desarrollada en la Institución Educativa San José de Calarcá. El objetivo del estudio fue analizar la relación existente entre la IE intrapersonal conceptualizada a partir de las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional y la autoestima en población adolescente escolarizada. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional y se aplicó a una muestra de 133 estudiantes de bachillerato. Para la recolección de datos se emplearon las escalas TMMS-24, para evaluar la IE intrapersonal percibida, y la escala de autoestima de Rosenberg. El análisis estadístico permitió identificar el grado de asociación entre ambas variables.

Entre los principales hallazgos, Giraldo (2021) reporta la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la IE intrapersonal y la autoestima, evidenciando que a mayores niveles de desarrollo emocional intrapersonal corresponden niveles más altos de valoración personal. Este resultado pone de relieve el papel de la IE como un factor protector en la adolescencia, al favorecer una imagen positiva de sí mismo y una mejor comprensión de las propias emociones. Asimismo, el estudio destaca que el fortalecimiento de la IE intrapersonal contribuye a la adopción de estrategias de afrontamiento más saludables, a una mayor resistencia frente a la presión del grupo de pares y a la disminución de la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo, como la violencia de género. De igual manera, se señala su impacto indirecto en la mejora del rendimiento académico, al incidir en la reducción del fracaso escolar.

Los aportes de la tesis de Giraldo (2021) resultan especialmente pertinentes para la presente investigación, en tanto permiten vincular la autorregulación emocional con los procesos de construcción identitaria del adolescente en contextos de riesgo. Sus hallazgos aportan fundamentos empíricos que refuerzan la relevancia de la inteligencia emocional como variable clave en la prevención de conductas de riesgo y en la promoción del bienestar integral durante la adolescencia.

La tesis doctoral de Acevedo (2020) titulada *“Experiencias, valoraciones y*

significados de la escuela en jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá: voces y relatos de vida tiene como eje central la comprensión de los sentidos que los jóvenes adolescentes otorgan a la escuela desde sus propias vivencias. A través de un enfoque cualitativo y biográfico, la investigación se adentra en las experiencias escolares, las valoraciones personales y los significados existenciales que los estudiantes construyen en torno al espacio educativo, evidenciando cómo estos sentidos influyen directamente en fenómenos como la reprobación, el desinterés académico y, en última instancia, el abandono escolar.

La propuesta metodológica se sustenta en el uso de los relatos de vida como herramienta fundamental de recolección y análisis de datos, entendidos como construcciones simbólicas que reflejan la relación entre el sujeto, su historia y el contexto educativo. A partir de 71 relatos consolidados provenientes de 90 estudiantes de una institución pública de Boyacá, se analizan las múltiples formas en que los jóvenes significan la escuela: como espacio de oportunidad, de exclusión, de afecto, de violencia, de trascendencia o de desencanto. Cada relato se convierte en un testimonio valioso sobre las condiciones reales que enfrentan los estudiantes y sobre cómo estas condicionan su permanencia y su proyecto de vida.

El estudio se organiza en tres unidades de análisis: experiencias escolares, valoraciones sobre la escuela y significados otorgados a la educación, desarrolladas mediante talleres de memoria realizados en la Casa de la Cultura del barrio Nazareth, en Nobsa. El proceso metodológico privilegia la voz de los estudiantes, minimizando la intervención interpretativa del investigador en las primeras fases, con el fin de capturar la autenticidad de sus vivencias. Se adopta una perspectiva hermenéutica, en la que el texto narrativo se analiza como un todo significativo, siguiendo a autores como Gadamer, Pujadas y Bertaux, para quien los relatos de vida permiten acceder a realidades subjetivas profundas que escapan a los métodos tradicionales de investigación.

Uno de los hallazgos centrales de esta tesis es que la pérdida de sentido de la escuela se debe a una compleja red de experiencias emocionales, sociales y

existenciales que los jóvenes viven dentro y fuera del aula. La escuela, en muchos casos, deja de representar un proyecto de futuro para convertirse en un espacio de sufrimiento, indiferencia o desconexión con las realidades vitales de los estudiantes. Esta desafección afecta directamente su motivación, su identidad como estudiante y su proyección personal.

La tesis de Acevedo (2020), concluye que para transformar la educación es imprescindible escuchar las voces de los jóvenes, comprender sus sentidos, sus memorias y sus expectativas. Solo desde esta escucha auténtica se pueden diseñar estrategias pedagógicas y políticas educativas que recuperen el sentido de la escuela como lugar de pertenencia, crecimiento y esperanza. Esta investigación aporta al conocimiento sobre la problemática del abandono escolar, proponiendo un cambio de paradigma: pasar de una escuela que evalúa desempeños a una que reconoce sujetos, historias y emociones. Es por ello que este trabajo se convierte en un llamado urgente a repensar la educación desde las experiencias reales de quienes la habitan.

En el marco del consumo de SPA, la autoestima y la conciencia emocional emergen como recursos subjetivos clave que pueden actuar como barreras frente a la cooptación por redes de consumo. Por último, la Tesis Doctoral de Díaz (2020), presentada en Colombia, lleva por título “Factores asociados al consumo de drogas ilícitas en estudiantes de secundaria, universitarios y población general en Colombia” y se propone identificar los determinantes individuales, familiares y contextuales que explican el aumento sostenido del consumo de sustancias ilegales en el país, observado desde estudios poblacionales iniciados en 1992.

Entre los hallazgos más relevantes, se identificó que el consumo está fuertemente asociado con tener familiares o amigos usuarios, el inicio temprano en el consumo de tabaco y alcohol, y una baja percepción de riesgo hacia sustancias como la marihuana. Además, el análisis de clases latentes permitió tipificar diferentes perfiles de consumidores, revelando patrones diferenciados según edad, contexto social y motivaciones.

Este enfoque, basado en modelos ecológicos, es especialmente valioso para la presente investigación. Permite entender el consumo de SPA como el resultado de una interacción compleja entre factores internos (emocionales, cognitivos), familiares (dinámicas parentales, modelos a seguir) y sociales (presión de pares, acceso, normalización). Este marco integral facilita la interpretación de las vivencias estudiantiles y docentes, al situarlas dentro de una red de influencias que trasciende el aula.

Fundamentos teóricos

Esta investigación se apoya en la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson y en el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky para comprender la adolescencia como una etapa clave en la construcción de la identidad y el desarrollo emocional. Desde Erikson, la adolescencia se caracteriza por la crisis entre identidad y confusión de roles, cuya resolución incide en la toma de decisiones y la vulnerabilidad a conductas de riesgo. De forma complementaria, Vygotsky destaca el papel de la interacción social y el lenguaje en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, situando a la escuela como un espacio fundamental para el fortalecimiento de la IE y la prevención del consumo de SPA.

Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson

Erikson (1972) concibe el desarrollo humano como un proceso dinámico que atraviesa ocho etapas a lo largo del ciclo vital, cada una definida por una crisis psicosocial específica. La resolución exitosa de cada una de estas crisis permite avanzar hacia una personalidad integrada; su fracaso, en cambio, puede dejar secuelas que afectan las etapas posteriores. La adolescencia corresponde al quinto estadio: la crisis entre identidad y confusión de roles, que se extiende aproximadamente entre los 12 y los 18 años. Este marco teórico resulta especialmente valioso para comprender las tensiones emocionales, sociales y existenciales que caracterizan esta fase, y que guardan una estrecha relación con la vulnerabilidad al consumo de SPA.

En este período, el joven enfrenta el desafío central de construir un sentido coherente de sí mismo. Tal construcción es un proceso activo que exige integrar experiencias pasadas, expectativas sociales y proyecciones futuras. Como señala Erikson (1972): “El adolescente... debe luchar por la unificación de las identidades infantiles en una nueva identidad con la que pueda encarar el mundo de los adultos” (p. 102). Esta lucha implica exploración, experimentación y, frecuentemente, conflicto. Cuando el adolescente no logra consolidar una identidad definida, puede caer en la confusión de roles: una condición marcada por la inestabilidad emocional, la indecisión existencial y la dependencia de referentes externos especialmente el grupo de pares para obtener validación.

Es en este contexto que el consumo de SPA puede adquirir un significado simbólico más allá del mero acto impulsivo. Lejos de ser solo una conducta de riesgo, puede funcionar como una estrategia de prueba identitaria: una forma de transgredir lo establecido, afirmar la autonomía o acceder a un sentido de pertenencia inmediato. En ausencia de espacios seguros que permitan la exploración de la identidad, las sustancias pueden convertirse en herramientas aparentemente eficaces para gestionar la ansiedad y la incertidumbre inherentes a esta crisis.

Erikson (1972) subraya que el entorno social es un escenario determinante en la resolución de esta crisis. Familia, escuela y comunidad desempeñan un papel clave en la formación del yo. Como afirma el autor: “La integración de las identificaciones tempranas y de los papeles ofrecidos por la sociedad determinará el grado de coherencia del sentido del yo” (p. 101). Un entorno que fomente la confianza, el diálogo y la contención emocional facilita la emergencia de una identidad sólida; su ausencia, por el contrario, incrementa el riesgo de fragmentación y desorientación.

En este marco, el desarrollo de la IE en el ámbito escolar trasciende su dimensión pedagógica para convertirse en una intervención psicosocial estratégica. Al cultivar competencias como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, la escuela puede actuar como un andamiaje emocional que acompaña al adolescente en su búsqueda de

identidad. Estas habilidades fortalecen la capacidad de tomar decisiones autónomas, de igual forma, permiten establecer relaciones saludables y navegar la complejidad emocional propia de la adolescencia.

Así, promover la IE permite prevenir conductas de riesgo como el consumo de SPA, dotar al joven de herramientas para transitar una etapa de transformación profunda con mayor claridad, seguridad y sentido. Es crear condiciones para que, en lugar de buscar respuestas en lo tóxico o lo efímero, pueda construir su identidad desde la reflexión, el acompañamiento y el reconocimiento. En este sentido, la escuela deja de ser un mero espacio de instrucción para convertirse en un escenario de formación humana, donde la IE se erige como pilar del desarrollo integral y de la prevención social.

Enfoque sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky

Mientras Erikson (1972) sitúa la identidad en el centro del desarrollo adolescente, Vygotsky (1979) concibe el crecimiento humano como un proceso profundamente mediado por la interacción social, la cultura y el lenguaje. A diferencia de las teorías que proponen etapas fijas, Vygotsky entiende el desarrollo como un devenir continuo, modelado por el entorno simbólico y relacional en el que el individuo está inmerso. Esta perspectiva resulta especialmente fecunda para comprender la adolescencia como un período en el que el pensamiento, la emoción y la identidad se construyen en diálogo constante con los otros y con el mundo cultural. Uno de los pilares de su teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida según Vygotsky (1979) como:

La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1999, p. 133).

Esta noción trasciende el plano cognitivo y supera la limitada adquisición de habilidades, al involucrar la internalización de modos de pensar, sentir y actuar que se configuran a través de la interacción social. En la adolescencia, este proceso cobra una

relevancia particular, dado que en esta etapa se consolidan capacidades emergentes como el pensamiento abstracto, el razonamiento lógico y la autorregulación emocional. Dichas competencias se desarrollan en contextos sociales significativos el aula, el grupo de pares, la familia y la interacción con adultos que orientan, cuestionan y acompañan activamente el proceso formativo.

Junto con la ZDP, el lenguaje ocupa un lugar central en la teoría de Vygotsky (1979). Es un instrumento de comunicación, funciona como vehículo de la conciencia y del pensamiento superior. Durante la adolescencia, el lenguaje se transforma: deja de ser solo una herramienta para interactuar con los demás y se convierte en un medio para dialogar consigo mismo. A través de él, el joven planifica, reflexiona, evalúa y construye una imagen de sí mismo a partir de los significados que circulan en su entorno. Como señala Vygotsky, el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje, interiorizado, se convierte en la base de la autorreflexión.

Desde esta perspectiva, el lenguaje expresa emociones que las posibilita. Un adolescente que dispone de un repertorio lingüístico rico para nombrar lo que siente tristeza, frustración, incertidumbre está en mejores condiciones de reconocer, comprender y regular esas emociones. En ausencia de ese vocabulario, las experiencias emocionales pueden quedar inarticuladas, desbordantes, o ser externalizadas en conductas de riesgo, como el consumo de SPA.

En el marco de esta investigación, las entrevistas a docentes-orientadores son un método de recolección de datos de alta riqueza de significación. Al dar voz a sus experiencias, los participantes reconstruyen sus vivencias. El lenguaje, entonces, se convierte en un instrumento clave para develar cómo los adolescentes interpretan su mundo emocional, cómo enfrentan las presiones del entorno y cómo construyen sentidos frente a la tentación o el uso de SPA. A partir de esas palabras, será posible diseñar propuestas teóricas y pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la IE, entendida como un logro cultural y social.

En síntesis, aunque Erikson enfatiza la crisis identitaria como eje del desarrollo adolescente, Vygotsky destaca que dicha identidad se construye en el tejido de las interacciones significativas. Ambas perspectivas convergen en un punto esencial: el desarrollo humano es profundamente contextual. La adolescencia es un proceso que se vive, negocia y construye en el diálogo con los otros. Abordarla desde esta doble mirada psicosocial y sociocultural, que permite vislumbrar tanto riesgos como posibilidades, pues la escuela, la familia y los pares participan activamente como coautores del desarrollo humano.

Perspectivas teóricas sobre el consumo de SPA en la adolescencia

El estudio del consumo de SPA en la adolescencia no es solo pertinente: es urgente. Esta etapa del desarrollo humano, marcada por transformaciones profundas a nivel cerebral, emocional y social, constituye un período de especial vulnerabilidad frente a los efectos duraderos del consumo temprano y repetido de drogas. Lejos de ser una mera conducta de riesgo, el uso de SPA durante la adolescencia puede interferir con procesos neurobiológicos clave, alterando el curso natural del desarrollo y predisponiendo a trastornos que perduran en la edad adulta.

Como señalan Volkow y Morales (2015), el uso reiterado de SPA provoca cambios estructurales y funcionales en circuitos neuronales fundamentales: aquellos asociados al placer, la toma de decisiones, el aprendizaje, la memoria y el autocontrol. En particular, se altera el sistema de recompensa dopaminérgico, que responde con una activación excesiva ante la sustancia, mientras se desensibiliza progresivamente frente a estímulos naturales como los logros académicos, las relaciones afectivas o el reconocimiento social.

Esta disrupción neuroquímica se traduce solo en una reconfiguración del funcionamiento cerebral que favorece la conducta compulsiva: el consumo continúa incluso cuando genera consecuencias negativas. Desde esta perspectiva, la adicción deja de entenderse como un fallo moral o un acto de voluntad débil, para ser reconocida

como una condición crónica del cerebro, caracterizada por la búsqueda persistente de la sustancia y la pérdida progresiva del control sobre su uso.

La adolescencia es especialmente sensible a estas alteraciones. El cerebro joven aún está en desarrollo, y las regiones prefrontales responsables de la planificación, la inhibición de impulsos y la evaluación de riesgos maduran más tarde que los sistemas límbicos asociados a la emoción y la recompensa. Esta asimetría neurocognitiva genera un desfase entre el deseo de experimentar y la capacidad de autorregulación, lo que incrementa la probabilidad de iniciar el consumo y de transitar rápidamente hacia patrones de uso problemático.

Pero el consumo no se explica únicamente por factores biológicos. Es un fenómeno complejo, tejido por la interacción de dimensiones psicológicas, sociales y contextuales. La influencia de los pares, el inicio temprano de la pubertad, la presencia de trastornos mentales y las dinámicas familiares disfuncionales son variables que aumentan el riesgo (Najt et al., 2011). Aún más, experiencias adversas en la infancia y la adolescencia temprana como traumas, inestabilidad educativa o abandono emocional se han asociado con una mayor probabilidad de desarrollar trastornos por consumo de drogas en la adultez joven (Stone et al., 2012).

Estudios recientes, como el de Díaz (2020) con población estudiantil colombiana, confirman que factores como la edad, el nivel educativo, el entorno familiar y las dinámicas sociales influyen significativamente en la probabilidad de consumo de sustancias ilícitas. Asimismo, Sanz (2018) destaca que las diferencias de género no son uniformes: si bien algunos estudios indican una mayor prevalencia en hombres, en ciertos patrones como el policonsumo o el uso de metanfetaminas estas brechas se reducen o desaparecen, lo que revela la importancia del contexto social en la configuración de las prácticas de consumo.

Desde esta perspectiva, el consumo de SPA en la adolescencia no puede reducirse a una elección individual ni abordarse desde enfoques fragmentados. Es un

fenómeno emergente, producto de la interacción dinámica entre vulnerabilidad biológica, búsqueda identitaria, presión grupal y carencias en los entornos protectores. Por ello, resulta crucial reconocer el papel potencial de la escuela y la familia como espacios de contención, acompañamiento y prevención.

No se trata solo de prohibir o advertir, es de crear condiciones que permitan a los adolescentes desarrollar herramientas emocionales, cognitivas y sociales para navegar sus conflictos sin recurrir a lo tóxico. Comprender el consumo de SPA en la adolescencia exige, entonces, una mirada integral: como un síntoma de un entramado más amplio de tensiones internas y presiones externas. Solo desde esta complejidad será posible diseñar intervenciones que prevengan, acompañen, comprendan y transformen.

La inteligencia y la IE desde una perspectiva teórica

El concepto de inteligencia ha sido objeto de reflexión y debate desde la Antigüedad. Desde Platón y Aristóteles, quienes la asociaron con la razón y la capacidad de aprendizaje del alma humana, hasta los enfoques contemporáneos, la inteligencia ha sido entendida como la facultad que permite al ser humano adaptarse, crear, resolver problemas y transformar su entorno. Todo logro humano científico, artístico o social se sustenta en esta capacidad, que integra sensibilidad, intuición y capacidad de significación.

Etimológicamente, el término inteligencia proviene del latín *intellegentia*, vinculada a la comprensión y el conocimiento, y de *ingenium*, que alude al talento o disposición innata (Drigas y Papoutsis, 2018). Esta doble raíz anticipa un debate central en la psicología: si la inteligencia constituye una capacidad general o un conjunto de habilidades diferenciadas. A lo largo del siglo XX, distintas teorías intentaron dar respuesta a esta cuestión.

Spearman (1904) fue uno de los primeros en sistematizar el concepto mediante su teoría bifactorial, según la cual la inteligencia se compone de un factor general (*g*),

común a todas las tareas cognitivas, y factores específicos (s), asociados a habilidades particulares. Aunque otorgó primacía al factor general, su propuesta abrió el camino a posteriores cuestionamientos. Entre ellos, destaca el modelo de habilidades mentales primarias de Thurstone (1938), quien concibió la inteligencia como un conjunto de capacidades relativamente independientes, tales como la comprensión verbal, el razonamiento inductivo, la memoria y la visualización espacial, favoreciendo una visión más plural del funcionamiento intelectual.

Esta concepción se amplió significativamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), quien propuso la existencia de diversas inteligencias relativamente autónomas lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal, cuestionando el predominio de las pruebas estandarizadas centradas en lo verbal y lo lógico-matemático. Especial relevancia adquieren las inteligencias intrapersonal e interpersonal, orientadas al conocimiento de uno mismo y a la comprensión de los demás, las cuales constituyen antecedentes directos del concepto de IE. El propio Gardner (2001) reconoce el carácter abierto y perfectible de su propuesta, así como las críticas relativas a su validación empírica.

En esta línea de superación de los modelos tradicionales, Sternberg (1987) formuló la teoría triárquica de la inteligencia, integrando dimensiones analíticas, creativas y prácticas, y subrayando el papel del contexto y la experiencia en el desempeño inteligente. Estas aportaciones contribuyeron a desplazar la noción de inteligencia como mero razonamiento abstracto hacia una comprensión más funcional y contextualizada.

En este marco teórico, Mayer y Salovey (1990) sistematizan el concepto de inteligencia emocional y lo definen como la capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular, de manera adaptativa, las emociones propias y las de los demás. Desde esta concepción, las emociones no se oponen a la cognición; por el contrario, forman parte sustantiva de los procesos cognitivos y de la toma de decisiones, e influyen de manera directa en la conducta y en la adaptación al entorno. Desde la perspectiva de Bisquerra

(2003, 2007, 2009), profundiza esta visión al sostener que actuar inteligentemente implica también gestionar las emociones, adaptarse al entorno y establecer relaciones humanas saludables.

En síntesis, la evolución del concepto de inteligencia desde Spearman hasta los enfoques contemporáneos, revela un tránsito desde una visión reducida y unitaria hacia una concepción integral que incorpora dimensiones emocionales, sociales y contextuales. La IE emerge, así, como una necesidad teórica y práctica, al reconocer que comprender, sentir y regular las emociones constituye una dimensión inseparable de una inteligencia plena y funcional.

Antes de profundizar en el vínculo entre las emociones y la IE resulta pertinente detenerse en las emociones mismas, entendidas como fenómenos complejos, profundamente arraigados en la biología humana y esenciales para la supervivencia. A lo largo del tiempo, las emociones han sido interpretadas desde múltiples perspectivas evolutiva, psicofisiológica, neurológica y dinámica, cada una de las cuales ilumina una faceta distinta de su naturaleza, sin agotarla por completo. Desde una mirada evolutiva, las emociones se conciben como mecanismos adaptativos forjados por la selección natural: emociones como el miedo, la ira o la alegría permiten reaccionar con rapidez ante amenazas, fortalecer los vínculos sociales o reconocer oportunidades del entorno.

Como señalan investigadores en esta línea, su función primaria es garantizar la supervivencia y la reproducción, actuando como señales internas que orientan la conducta hacia lo que conviene o lo que debe evitarse. Los enfoques psicofisiológicos enfatizan la dimensión corporal de las emociones. Estas implican cambios fisiológicos profundos: aceleración del pulso, tensión muscular, alteraciones en la respiración. La emoción, en este sentido, es un evento total, que moviliza al organismo en su conjunto. Lo que llamamos sentir no es solo una experiencia subjetiva, es una respuesta integrada entre cerebro, sistema nervioso y órganos periféricos.

En este plano neurobiológico, la neurociencia aporta precisiones decisivas.

LeDoux (1996) demostró que estructuras como la amígdala procesan estímulos emocionales de forma rápida y automática, a menudo antes de que intervenga el córtex prefrontal, sede del razonamiento consciente. Esta vía neural permite una reacción inmediata ante el peligro: huir antes de pensar. Lejos de limitarse a acompañar el pensamiento, las emociones suelen anticiparlo, funcionando como un sistema de alerta biológico.

En consonancia con esta idea, Ekman (1999) sostiene que ciertas emociones básicas como la alegría, el miedo, la tristeza, la ira, el asco y la sorpresa son universales e innatas. A través de estudios transculturales, mostró que su expresión facial es reconocible incluso en sociedades aisladas, lo que sugiere un sustrato biológico común. Estas emociones se activan de forma automática ante estímulos relevantes, sin necesidad de aprendizaje previo.

No obstante, su carácter innato no implica rigidez. Cole et al., (2004) sostienen que las emociones desempeñan, además, una función de naturaleza cognitiva: posibilitan la identificación, valoración y respuesta ante los estímulos del entorno, operando como mecanismos de procesamiento rápido e intuitivo de la realidad. En este sentido, orientan selectivamente la atención, modulan los procesos de memoria y condicionan, la toma de decisiones. Por último, el enfoque dinámico, heredero del psicoanálisis, introduce una dimensión más sutil: las emociones pueden ser reprimidas, disfrazadas o transformadas por procesos inconscientes. No siempre se manifiestan tal como se sienten; a veces se encubren, se desplazan o se proyectan. Esta perspectiva recuerda que, tras la expresión emocional, hay historias personales, conflictos internos y estructuras simbólicas que modulan su aparición.

Para comprender la IE, es necesario reconocer las emociones como procesos estructurados, dotados de función, secuencia y propósito. Desde esta perspectiva, Plutchik (1978) las concibe como fenómenos complejos que integran una evaluación cognitiva del estímulo, cambios subjetivos, impulsos a la acción y comportamientos orientados a transformar la situación que las desencadenó. Lejos de ser reacciones

caóticas, las emociones siguen un patrón claro: perciben, interpretan, movilizan y responden.

En una línea similar, Valles (1999) destaca su dimensión somática: las emociones emergen como alteraciones físicas y mentales frente a percepciones sensoriales o recuerdos, y se expresan a través de gestos, posturas y señales corporales. Un temblor, una mirada baja, un puño cerrado: el cuerpo habla antes de que lo haga la palabra. Martin y Boeck (2000) enfatizan su función adaptativa. Las emociones permiten responder con rapidez a situaciones inesperadas, facilitan la toma de decisiones bajo incertidumbre y actúan como códigos no verbales de comunicación. Una mirada de compasión, un gesto de advertencia, una sonrisa de complicidad: transmiten más que mil palabras, sin necesidad de lenguaje articulado.

Desde un enfoque psicobiológico, la emoción se entiende como un mecanismo funcional, no como una patología. Su intensidad puede interferir con el rendimiento cuando no se regula, pero su ausencia paralizaría la acción. Lejos de obstaculizar la racionalidad, las emociones la hacen posible: actúan como puente entre la percepción y la decisión. En esta línea, Filliozat (1998) sintetiza esta complejidad al definir las emociones como:

un suceso somático [...] y/o un suceso afectivo experimentado en relación con una percepción [...] y asociado a un plan de acción [...]. La mayor parte de las emociones requieren un proceso cognitivo [...] El papel de las emociones es funcional, si bien un efecto muy intenso puede perturbar la eficiencia [...] Una emoción dura unos segundos o como máximo unos minutos. Si dura horas, se trata entonces de un estado anímico. Cuando la duración se cuenta por semanas se habla de un trastorno afectivo (Filliozat, 1998, p. 45).

Este enfoque funcionalista encuentra su aplicación concreta en el ámbito educativo. Sanz (2024) demuestra que los programas sistemáticos de competencias emocionales (CE) constituyen intervenciones formativas y preventivas de alto impacto, mucho más que meros complementos pedagógicos. Al entrenar a los estudiantes en el reconocimiento, la comprensión, la expresión y la autorregulación de sus estados afectivos, se transforman las dinámicas escolares: mejora la convivencia, disminuye la

agresividad y se fortalecen los vínculos empáticos.

El impacto de estas habilidades trasciende el aula. Actúan como factores protectores frente a conductas de riesgo, al dotar a los adolescentes de recursos para afrontar presiones sociales, incertidumbres identitarias y tentaciones sin recurrir a estrategias tóxicas o autodestructivas. La escuela, en consecuencia, asume un rol formativo integral: cultiva saberes disciplinares y promueve modos de ser. Al hacerlo, transforma su cultura institucional, generando entornos más seguros, afectivos y propicios para el aprendizaje.

En este sentido, el trabajo emocional en la escuela deja de ser una estrategia auxiliar para convertirse en un pilar de la formación integral. Lejos de domesticar las emociones, busca civilizarlas: enseñar a nombrarlas, comprenderlas y utilizarlas como guías. Desde esta perspectiva, la EE trasciende la mera competencia académica y contribuye a la formación de ciudadanos conscientes, capaces de construir relaciones sanas, tomar decisiones responsables y habitar el mundo con mayor claridad ética y emocional.

A partir de esta aproximación, resulta necesario adentrarse en la comprensión de las emociones como un fenómeno complejo que ha sido objeto de diversos intentos de sistematización teórica. Desde sus inicios, la clasificación de las emociones ha constituido un ejercicio de cartografía conceptual orientado a describir un territorio dinámico en el que convergen dimensiones biológicas, culturales y subjetivas. A pesar de las diferencias entre enfoques, existe un consenso fundamental en reconocer que las emociones involucran transformaciones de orden físico, cognitivo y conductual, las cuales inciden directamente en la percepción, el pensamiento y la acción (Gross, 2014). En este marco, las emociones se conciben como parte de un sistema integrado que articula sentimientos, pensamientos, niveles de activación fisiológica, conductas y manifestaciones externas, como gestos o posturas, tal como lo señalan Bailén et al. (2019).

Uno de los modelos más influyentes es el de Ekman (2000), quien, a partir de estudios interculturales sobre la expresión facial, postuló la existencia de emociones primarias universales: miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y desprecio. Estas emociones, según Ekman, son innatas, se expresan de forma similar en todas las culturas y cumplen funciones adaptativas esenciales para la supervivencia. Su reconocimiento cruzado permite la comunicación emocional incluso entre personas que no comparten lengua ni historia.

En una dirección distinta, Plutchik (1987) propone un modelo más dinámico, basado en ocho emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, asco, sorpresa, anticipación y aceptación. Estas pueden combinarse entre sí, a modo de colores en una rueda cromática, para generar emociones más complejas. Así, la mezcla de ira y asco da lugar al odio, mientras que la unión de alegría y aceptación origina el amor. Este modelo articula una clasificación de las emociones primarias con una explicación de cómo interactúan, evolucionan y se transforman.

Goleman (2000) introduce una dimensión jerárquica: las emociones forman familias con un núcleo básico y múltiples matices. La ira, por ejemplo, puede manifestarse como irritación, resentimiento, furia o incluso odio patológico. Esta gradación revela que las emociones existen en un espectro que va desde estados leves hasta trastornos clínicos, pasando por matices culturales y personales.

Por su parte, Valles (2002) opta por una clasificación funcional: positivas y negativas. Las primeras como la felicidad o la gratitud promueven el bienestar y fortalecen las relaciones; las segundas como la tristeza o la ira generan malestar, pero también movilizan al individuo hacia el cambio. Esta distinción, sin embargo, no debe interpretarse como una jerarquía moral: ambas categorías cumplen funciones adaptativas. El miedo salva de peligros; la tristeza permite elaborar pérdidas; la ira impulsa la defensa de límites.

Un factor determinante en la conducta humana radica en la intensidad de las

emociones y, especialmente, en la capacidad para regularlas. Desde la perspectiva de la teoría de la regulación emocional, las emociones pueden activarse de manera automática ante estímulos sociales cotidianos y no necesariamente ante amenazas reales, lo que puede dar lugar a respuestas impulsivas o desadaptativas si no son adecuadamente gestionadas (Gross, 1998). En este sentido, la autorregulación emocional se configura como una competencia esencial para el desarrollo personal y social, ya que permite modular las respuestas emocionales, favorecer la toma de decisiones conscientes y reducir la probabilidad de conductas de riesgo en contextos educativos y sociales (Gross, 2015).

Es por lo que, radica el papel central de la IE. Goleman (2000) insiste en que regular las emociones con inteligencia no implica suprimirlas; por el contrario, consiste en actuar con oportunidad, proporcionalidad y sentido. Dicho de otro modo: sentir con plenitud y decidir con claridad. Esta capacidad fortalece la personalidad y, al mismo tiempo, permite que las emociones se conviertan en aliadas del desarrollo humano, en lugar de obstáculos.

Desde esta perspectiva, las emociones constituyen dimensiones esenciales de la mente humana, junto con la cognición, la motivación y la conciencia (Drigas y Papoutsis, 2018). Como tales, influyen profundamente en el bienestar físico, psicológico y social. Scherer (2005) subraya que los procesos cognitivos preceden y configuran las emociones: interpretamos el mundo, y dicha interpretación desencadena una respuesta emocional que, a su vez, activa un sistema motivacional poderoso, orientando la atención, la memoria y la toma de decisiones.

La atención a las emociones, su interpretación y su manejo desempeñan un papel clave en la formación de ambientes de aprendizaje. Su presencia orienta la relación entre docentes y estudiantes, y favorece formas de convivencia que sostienen el crecimiento compartido. Cuando los adolescentes aprenden a nombrar lo que sienten, reflexionar sobre sus impulsos y responder con criterio, reducen la probabilidad de recurrir al consumo de SPA y, al mismo tiempo, fortalecen su capacidad de afrontamiento frente a

las exigencias del entorno.

En consecuencia, en el marco de esta investigación, el conocimiento emocional se concibe como un instrumento formativo. Constituye un componente fundamental para diseñar intervenciones que fortalezcan la IE, superando su reducción a mera técnica y asumiéndola como cultura vivida: una forma de estar en el mundo que promueve relaciones humanas más auténticas, una convivencia más empática y un desarrollo más pleno.

Principales modelos de inteligencia emocional

La popularización del concepto de IE en las últimas décadas ha generado una proliferación de modelos teóricos, cada uno con su propia mirada sobre lo que significa comprender, gestionar y utilizar las emociones. Como señala Fragoso (2015), esta diversidad responde tanto a intereses académicos como a demandas sociales, educativas y organizacionales. No obstante, según Mayer (2001), estos modelos pueden agruparse en dos grandes corrientes: los modelos mixtos, que integran emociones con rasgos de personalidad, motivación y habilidades sociales, y el modelo de habilidad, más estricto, que concibe la IE como una capacidad cognitiva específica, medible y estructurada.

Los modelos mixtos amplían el concepto de IE más allá de las emociones propiamente dichas, incorporando disposiciones de personalidad, metas, actitudes y competencias sociales. Aunque han sido clave para la difusión del término, también han sido objeto de críticas por su falta de precisión operativa: al mezclar variables heterogéneas, sus herramientas de evaluación tienden a producir resultados ambiguos (Mayer et al., 2000). No obstante, su valor radica en su aplicabilidad práctica, especialmente en contextos educativos y laborales.

Uno de los modelos más influyentes es el de Goleman (1995), quien, basándose principalmente en el trabajo de Mayer y Salovey (1990), entiende la IE como un conjunto integrado de capacidades esenciales para el éxito vital, más que como una habilidad

aislada. Para Goleman, la IE es una forma de relacionarse con el entorno que pone en el centro las emociones, el autocontrol y la empatía, y cuyo propósito es utilizar lo que se siente como guía para actuar con sabiduría. En su modelo inicial, incluye cualidades como la automotivación, la perseverancia, la autorregulación, el diferimiento de la gratificación, la gestión del estado de ánimo y la empatía.

Más adelante, en su versión actualizada (2011), organiza la IE en cuatro dimensiones interrelacionadas: el autoconocimiento emocional, entendido como la capacidad de reconocer las señales internas, comprender cómo las emociones influyen en el desempeño y utilizarlas como guía en la toma de decisiones; la autorregulación, definida como el manejo consciente del mundo interno e incluye el autocontrol emocional, la adaptabilidad, el optimismo y la orientación hacia resultados; la conciencia social, que comprende la habilidad para empatizar, comprender a los demás y percibir las dinámicas grupales, incluida la conciencia organizacional; y la gestión de relaciones, entendida como la capacidad de influir, ejercer liderazgo, manejar conflictos y fomentar el trabajo en equipo.

Goleman (2000) concibe la IE como un potencial dinámico que se traduce en competencias emocionales, habilidades adquiridas que permiten un desempeño excepcional, más que como un rasgo fijo. Como él mismo afirma: “Una competencia emocional es una habilidad adquirida, basada en la inteligencia emocional, que conduce a un desempeño excepcional” (Goleman, 2000, p. 33).

Para Goleman (1995), razón y emoción son aliadas en el proceso de pensamiento. En sus palabras: “Las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre sentir y pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional” (p. 32). Y agrega: “El intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional. Sólo cuando el sistema límbico y el neocórtex actúan en armonía podemos hablar de verdadera inteligencia” (Goleman, 1995, p. 40).

Este modelo, aunque influyente, ha sido criticado por su amplitud. Al integrar motivación, personalidad y ética, algunos autores, como Sternberg y Hedlund (2000), argumentan que pierde claridad científica y se aleja del núcleo emocional. Otro modelo mixto destacado es el de Bar-On (2006), quien define la IE como un conjunto de competencias que influyen en la capacidad de comprenderse a sí mismo, relacionarse con otros y enfrentar las demandas diarias.

Su modelo, conocido como Emotional-Social Intelligence (ESI), organiza la IE en cinco dimensiones: (a) intrapersonal, conciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización; (b) interpersonal, empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales; (c) manejo del estrés, tolerancia al estrés y control de impulsos; (d) adaptabilidad, flexibilidad, resolución de problemas y evaluación realista; y (e) estado de ánimo general, optimismo y satisfacción consigo mismo.

Aunque su modelo es amplio, ofrece una visión integradora de cómo las emociones operan en la vida cotidiana. A pesar de las críticas, estos modelos mixtos han tenido un impacto profundo. Han permitido traducir la IE en programas educativos, formación laboral y políticas de salud mental. La autora de este estudio considera que, aunque no sean estrictamente científicos en su diseño, ofrecen herramientas valiosas para fortalecer el desarrollo humano en contextos reales.

Frente a los modelos mixtos, el modelo de habilidad, propuesto originalmente por Mayer y Salovey (1990) y refinado en años posteriores, mantiene una definición más estrecha y cognitiva de la inteligencia emocional. Para ellos, la IE constituye una capacidad mental específica, más que un conjunto de rasgos de personalidad: la habilidad para percibir, comprender, usar y regular las emociones como parte del pensamiento. Este modelo se basa en la teoría del procesamiento de la información y concibe la mente en dos esferas principales: la cognitiva y la afectiva. A partir de esta distinción, definen, Mayer y Salovey (1997) la IE como:

La capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones; acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y conocimiento

emocional; y regular emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Esta definición da lugar a un modelo estructurado en cuatro ramas jerárquicas:

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones, es la base de la IE: la capacidad de reconocer emociones propias y ajenas a través de expresiones faciales, tono de voz o gestos. Se trata de interpretar si es genuina o forzada una sonrisa. Ekman (1993) demostró que muchas expresiones emocionales son universales e innatas, y estudios como los de Kagan y Lewis (1965) muestran que ya desde la infancia los niños desarrollan esta sensibilidad. Con el tiempo, la madurez cognitiva y la experiencia social permiten una lectura cada vez más matizada de las emociones (Thompson, 1994).
2. Facilitación emocional del pensamiento: las emociones no interfieren con el razonamiento; lo facilitan. Un estado de ánimo positivo puede estimular la creatividad; uno negativo, fomentar el análisis crítico. Como señalan Mayer y Salovey (1990), las emociones dirigen la atención, priorizan la información y ayudan a anticipar consecuencias. Brenner y Salovey (1997) mostraron que el estado emocional influye en la toma de decisiones, mientras que Mandler (1984) destacó que incluso la ansiedad puede ser funcional, al enfocar la atención en lo relevante.
3. Comprensión de las emociones, ir más allá del reconocimiento: entender cómo las emociones surgen, evolucionan y se relacionan. Incluye etiquetar emociones complejas (como el orgullo o la culpa), reconocer sus causas (por ejemplo, que la tristeza sigue a una pérdida) y anticipar transiciones (cómo la ira puede transformarse en arrepentimiento). Mayer et al. (2002) subrayan que esta competencia implica razonar sobre mezclas emocionales amar y odiar al mismo tiempo lo que es esencial para decisiones reflexivas.

Regular las emociones de forma reflexiva significa habitar los estados afectivos con conciencia: observarlos sin juzgarlos, ajustar su intensidad según el contexto y

expresarlos desde la elección, no desde la reacción. En lugar de suprimir la tristeza, por ejemplo, se trata de interrogarla: ¿qué me dice esta emoción? ¿Es útil en este contexto? Este enfoque renuncia a la idea de emociones “correctas” y se orienta, en cambio, hacia respuestas adecuadas al momento, al contexto cultural y a las características de la persona.

Mientras los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (2006) ofrecen una visión aplicada, especialmente útil para los ámbitos educativo y organizacional, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) proporciona un marco científico más riguroso, centrado en los procesos cognitivo-emocionales. Ambos enfoques tienen su lugar: el primero, en la práctica; el segundo, en la investigación. La autora de este estudio sostiene que, más que oponerlos, resulta pertinente articularlos. La IE constituye una dimensión compleja del ser humano, que demanda tanto precisión conceptual como sensibilidad contextual. En el ámbito educativo, esta articulación posibilita el diseño de intervenciones orientadas a que los adolescentes se conozcan, se autorregulen, desarrollen empatía y tomen decisiones acertadas.

Las competencias emocionales (CE)

Las CE son capacidades humanas esenciales: saber identificar y comprender las propias emociones, regularlas con criterio, reconocer lo que sienten los demás, gestionar relaciones con empatía y tomar decisiones responsables en contextos complejos (Xin y Wang, 2024). Más que herramientas para el éxito personal, constituyen formas de inteligencia práctica que permiten navegar la vida con sensibilidad, equilibrio y ética. Sin embargo, para comprender plenamente su alcance, es necesario retroceder: rastrear sus orígenes, seguir su evolución, examinar sus modelos, reconocer a sus principales autores y delimitar sus definiciones.

Aquí cobra especial relevancia la distinción propuesta por Fragoso (2015), quien insiste en considerar las CE como una variable diferenciada de la IE, aunque estrechamente relacionada. Mientras la IE puede entenderse como una capacidad potencial un conjunto de habilidades cognitivas para procesar información emocional, las

CE son su manifestación práctica: las conductas efectivas que emergen cuando esa capacidad se traduce en acción. En este sentido, la IE sería el sistema operativo; las CE, las aplicaciones concretas.

Esta diferenciación no es meramente académica: permite trazar un mapa más preciso del desarrollo emocional. La IE puede medirse en laboratorio mediante pruebas de razonamiento emocional; las competencias emocionales, en cambio, se observan en la vida real: en cómo un estudiante maneja una frustración, cómo un docente responde a un conflicto o cómo un adolescente decide frente a la presión grupal. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales no son innatas; son adquiridas, aprendidas, practicadas y fortalecidas a lo largo del tiempo.

Su desarrollo depende de la experiencia, la educación y el entorno, más que de la biología. Y por eso mismo, pueden enseñarse. Su evolución teórica está ligada a la expansión del concepto de inteligencia. Cuando Goleman (1995) popularizó la IE, ya anticipó que su valor residía, ante todo, en su traducción a comportamientos concretos: automotivación, empatía, autorregulación y manejo de conflictos. El concepto de competencia, en términos generales, ha sido definido por Bisquerra (2003) como:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas (Bisquerra, 2003, p. 21).

En relación con las CE, estas pueden vincularse inicialmente con los modelos mixtos de IE, como los propuestos por Goleman y Boyatzis (2013) y Bar-On (2010). Sin embargo, su consolidación como un constructo con base teórica propia se atribuye a Mayer y Salovey (1997), quienes reconocen el aporte pionero de Saarni (1997, 1999) al desarrollar este concepto de manera diferenciada. Asimismo, investigaciones posteriores han señalado el modelo propuesto por Bisquerra (2009) como uno de los más representativos en este campo. En consecuencia, resulta fundamental examinar las contribuciones de estos autores para lograr una comprensión más profunda del término.

Cabe aclarar que, en el ámbito educativo, el desarrollo de la IE se concreta a través del fortalecimiento de las CE, entendidas como la manifestación observable y formativa de dicha inteligencia. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2007) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 24). Esta concepción pone énfasis en su carácter educativo y en su función adaptativa en los distintos contextos sociales. Así, mientras la IE constituye la base teórica que sustenta la comprensión de los procesos afectivos y su vínculo con la cognición, las CE representan el componente práctico que puede ser enseñado, aprendido y evaluado a lo largo del ciclo vital.

Esta distinción permite abordar modelos como el de Saarni (1999), quien profundiza en las competencias necesarias para una adecuada gestión emocional en la infancia y la adolescencia. Por otro lado, el modelo de CE propuesto por Bisquerra (2007) plantea un enfoque estructurado del desarrollo emocional, orientado a fomentar la comprensión, regulación y expresión adecuada de las emociones, así como la autonomía personal, la interacción social positiva y el bienestar general. Su finalidad es ofrecer una guía educativa que permita trabajar las emociones de manera sistemática a lo largo del ciclo vital, favoreciendo así procesos de aprendizaje más integrales y humanos.

En este sentido, las CE convergen con la IE en su base emocional, pero divergen en su naturaleza: la IE es más estable, cognitiva, interna; las CE son dinámicas, conductuales, contextuales. Una persona puede tener alta IE (ser hábil para razonar sobre emociones) pero baja CE (fallar en regularse en momentos de crisis). O al revés: alguien con menor capacidad teórica puede haber desarrollado, por experiencia, competencias emocionales sólidas. Esta distinción abre un espacio fundamental para la intervención pedagógica. Si la IE es el potencial, las CE son el logro.

Por consiguiente, deben ser cultivadas sistemáticamente: mediante actividades que promuevan la autoconciencia, espacios seguros para expresar emociones, estrategias de resolución de conflictos y modelos de relación saludable. Así, las

competencias emocionales son un complemento del currículo, también, su núcleo ético. Son la traducción práctica de la inteligencia emocional al mundo vivido: aquello que permite actuar con sentido, responsabilidad y humanidad.

Modelo de competencias emocionales (CE) de Saarni

Uno de los pilares fundamentales del modelo de Saarni (1999) es la comprensión emocional, entendida como una interpretación contextual. No basta con identificar una expresión facial; se trata de entender por qué alguien sonríe, llora o guarda silencio. Una sonrisa puede ser alegría, ironía o cortesía; una mirada baja, tristeza o respeto. Lo relevante es comprender que las emociones se viven en contextos específicos: importa qué se siente, en qué circunstancias, en qué momento y frente a quién.

Para Saarni (1999), esta comprensión surge de un proceso activo que requiere conocimiento del entorno, sensibilidad cultural y capacidad de inferencia. Trata de interpretar signos en un sistema simbólico compartido. Y en este sistema, el lenguaje verbal y no verbal juega un papel constitutivo. Palabras, gestos, tonos de voz, pausas: son vehículos de información, herramientas con las que se construyen significados emocionales. El diálogo no describe emociones; les da forma, las valida, las transforma. En este sentido, el lenguaje no acompaña al sentimiento: lo hace posible.

Empatía como perspectiva, no como reflejo, Saarni otorga un lugar central a la empatía, pero la redefine con precisión: no es simpatía, ni compasión, ni la ilusión de sentir lo mismo que el otro. Es, más bien, la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro sin anular la propia. Implica comprender cómo el otro vive su experiencia, qué significados le otorga, qué normas lo guían, qué historias lo habitan. Esta empatía es cognitiva y afectiva a la vez. Es una forma de inteligencia relacional, esencial para la cooperación, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos auténticos. Busca el entendimiento y reconocerlo como legítimo.

La regulación de la autopresentación, otra competencia clave en el modelo de

Saarni, consiste en la diferenciación entre la experiencia emocional interna y su manifestación externa. Todos hemos sonreído en medio del dolor, contenido la ira en una reunión o mantenido la calma en una crisis. Según Saarni (1999), estas conductas no constituyen hipocresía; por el contrario, representan una habilidad social fundamental. Saber cuándo expresar, cuándo ocultar o cuándo modular una emoción es una forma de inteligencia práctica y de adaptación cultural, necesaria para navegar contextos complejos: desde una conversación familiar hasta una negociación profesional.

Lejos de negar la autenticidad, esta competencia la gestiona con criterio, pues vivir en sociedad exige, en ocasiones, contener lo que se siente, y en otras, expresarlo con valentía. Manejo adaptativo de lo emocionalmente complejo, frente a situaciones de conflicto, pérdida o decisión difícil, no basta con sentir: es necesario responder. Saarni destaca la habilidad para manejar situaciones emocionalmente complejas con equilibrio, discernimiento y propósito.

Esta competencia consiste en seleccionar estrategias efectivas para afrontarlo: reapreciación cognitiva, búsqueda de apoyo, toma de distancia, autorreflexión. La clave está en la funcionalidad: actuar con intención. Una respuesta emocional inteligente es su canalización hacia fines constructivos. Comunicación emocional como vínculo, este autor también enfatiza la conciencia sobre la comunicación emocional en las relaciones interpersonales.

Una confesión de miedo puede generar protección; una muestra de alegría, contagio; una queja, una oportunidad de reparación. Lo esencial es su autenticidad y su intención. Cuando se expresa con claridad y respeto, la emoción se convierte en puente, no en barrera. Y en ese puente, se fortalecen los vínculos, se construye confianza, se genera empatía.

Desde la perspectiva de Saarni, una dimensión clave del desarrollo emocional es la autoeficacia emocional, entendida como la percepción de ser capaz de gestionar adecuadamente los propios estados emocionales. Se trata de una creencia fundamental

que puede expresarse así: puedo manejar lo que siento. Esta confianza se construye a partir de la experiencia: cuando un niño aprende que puede calmarse con apoyo; cuando un adolescente descubre que puede expresar su dolor sin ser juzgado; o cuando un adulto reconoce que es capaz de transformar la ira en una acción justa. En este sentido, la autoeficacia emocional refleja un equilibrio dinámico entre lo personal, lo social y lo cultural.

El modelo de Saarni es especialmente valioso porque sitúa las competencias emocionales en el mundo real: en las aulas, en las familias y en las culturas. En lugar de un manual de respuestas universales, propone una mirada evolutiva y contextual. Las emociones se gestionan en el fluir de las conversaciones y se aprenden a través de experiencias guiadas, acompañadas y reflexivas, no mediante la repetición mecánica. En este sentido, su enfoque complementa y enriquece otros modelos más estructurados. Mientras Bisquerra organiza las competencias emocionales en bloques temáticos, Saarni las concibe como prácticas sociales: hábitos de interpretación, modos de relación y formas de estar con los otros.

Modelo de competencias emocionales (CE) de Rafael Bisquerra

Entre los pensadores que han contribuido a transformar la IE en una herramienta educativa, Bisquerra (2003, 2007, 2009) ocupa un lugar singular. Su aporte tiende a crear puentes entre la psicología, la educación y la ética. En este sentido, su modelo de CE constituye un marco integral para el desarrollo humano, profundamente arraigado en la convicción de que educar sin emociones equivale a educar solo de manera parcial.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2003, 2007, 2009), la competencia emocional se concibe como un constructo amplio que integra conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades orientadas a comprender, expresar y regular las emociones de manera consciente y eficaz. Esta concepción subraya la importancia de establecer un diálogo reflexivo con el propio mundo emocional, entendido como un proceso formativo continuo. Dicho proceso se organiza en cinco dimensiones interrelacionadas que conforman un sistema coherente y progresivo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía

emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Primer bloque: conciencia emocional

La conciencia emocional constituye el fundamento de toda competencia emocional, en tanto se define como la capacidad para identificar, reconocer y comprender las propias emociones, así como las de los demás, permitiendo una interpretación más ajustada de las experiencias internas y de las dinámicas interpersonales. Sin esta conciencia, cualquier intento de regulación o de relación interpersonal resulta superficial. Este bloque integra tres dimensiones esenciales. En primer lugar, la toma de conciencia de las propias emociones, que implica identificar matices, reconocer que una emoción puede coexistir con otra alegría y nostalgia, por ejemplo y aceptar que, en ocasiones, las emociones operan en la sombra, fuera del foco de la atención consciente.

En segundo lugar, se encuentra la capacidad de nombrar las emociones. Etiquetar lo que se siente constituye un acto cultural y simbólico. Un vocabulario emocional amplio permite una comprensión más matizada del mundo interno: quien solo distingue entre estar enojado o feliz dispone de menos herramientas que quien reconoce la diferencia entre irritación, frustración, resentimiento o euforia.

Finalmente, este bloque incluye la comprensión de las emociones ajenas, es decir, la habilidad de percibir los estados emocionales de los otros a través de sus palabras, el tono de voz, los gestos o incluso los silencios. Esta comprensión exige interpretar las señales en su contexto, entendiendo que una sonrisa forzada puede ocultar dolor y que el silencio, muchas veces, comunica con una voz propia. Es decir que, la conciencia emocional constituye la primera forma de empatía: la capacidad de abrirse al mundo afectivo propio y ajeno.

Segundo bloque: regulación emocional

El conocimiento de las emociones constituye un punto de partida; su adecuada

gestión representa el paso siguiente. Desde la perspectiva de Bisquerra (2003), la regulación emocional se refiere a la capacidad de modular las emociones de manera inteligente y comprende un conjunto de habilidades fundamentales. Entre ellas destaca, en primer lugar, la conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, lo que supone reconocer que las emociones influyen en los pensamientos y en las conductas, y que estos, a su vez, pueden incidir en el estado emocional. Así, un pensamiento de carácter negativo puede intensificar sentimientos de tristeza, mientras que una acción orientada al bienestar puede contribuir a atenuarlos.

La segunda habilidad es la expresión emocional adecuada, entendida como la capacidad de comunicar lo que se siente sin agresividad ni sumisión. Supone reconocer que no toda emoción debe expresarse de inmediato ni de la misma manera, y que la madurez emocional implica elegir cuándo, cómo y a quién manifestar lo que se siente. En tercer lugar, se encuentra la capacidad de autorregulación, que incluye el control de la impulsividad, la tolerancia a la frustración y la prevención de estados crónicos de ansiedad o estrés. Es la habilidad de no reaccionar con violencia ante la ira ni huir ante el miedo.

La cuarta habilidad corresponde a las estrategias de afrontamiento, es decir, el uso consciente de recursos para manejar emociones negativas, reduciendo su intensidad y duración, reconociendo el dolor sin permitir que este domine la conducta. Finalmente, la autogeneración de emociones positivas implica cultivar de manera intencionada estados como la alegría, el amor, el sentido del humor o la experiencia de fluir. Más que esperar que el bienestar llegue por azar, se trata de promoverlo activamente mediante prácticas como la gratitud, la creatividad, el contacto con la naturaleza o la expresión artística. Así entendida, la regulación emocional es una forma de libertad: la libertad de elegir cómo vivir lo que se siente.

Tercer bloque: autonomía emocional

El tercer bloque de las competencias emocionales se orienta hacia la autonomía emocional, concebida como la capacidad de regular la conducta, de actuar de manera

coherente con un sistema de valores propios. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2003) plantea que la autonomía emocional implica independencia afectiva sin ruptura del vínculo con los otros, es decir, la facultad de tomar decisiones emocionales desde la reflexión y la responsabilidad personal, y no desde la dependencia o la reactividad.

Este constructo integra un conjunto de dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, se sitúa la autoestima, entendida como una valoración positiva de la propia identidad, sustentada en la aceptación personal y el respeto por uno mismo. A ella se suma la actitud positiva, que engloba procesos como la automotivación, el optimismo realista y la percepción de capacidad para afrontar los desafíos cotidianos. Otra dimensión fundamental es la responsabilidad, asociada a la toma de decisiones conscientes, éticamente orientadas y favorables para la salud, asumiendo de manera activa las consecuencias derivadas de dichas elecciones (Bisquerra, 2003).

Asimismo, la autonomía emocional, según este autor, requiere el desarrollo de un pensamiento crítico frente a las normas y mandatos sociales, culturales o mediáticos que influyen en la vivencia emocional, especialmente aquellos que restringen o distorsionan la expresión afectiva, como ciertos estereotipos de género. A este componente se añade la capacidad de reconocer la necesidad de apoyo y de movilizar recursos personales o institucionales cuando la situación lo demanda. Finalmente, la autoeficacia emocional se manifiesta en la confianza para gestionar las propias emociones de acuerdo con una comprensión personal de las mismas, alineada con los valores individuales y sin someterse de manera acrítica a modelos externos.

En este sentido, la autonomía emocional puede entenderse como una manifestación progresiva de madurez psicológica y social, en la medida en que implica el paso de respuestas emocionales automáticas hacia elecciones conscientes y reflexivas. Este proceso supone que el sujeto deja de actuar únicamente desde la impulsividad o la presión del entorno y comienza a asumir una posición activa frente a sus propias emociones, reconociéndolas, interpretándolas y gestionándolas de acuerdo con criterios personales y éticos. De este modo, la autonomía emocional fortalece el

bienestar individual, también, favorece la construcción de relaciones interpersonales más equilibradas, al promover interacciones basadas en el respeto mutuo, la responsabilidad afectiva y la toma de decisiones informadas, especialmente relevantes en contextos de riesgo durante la adolescencia (Bisquerra, 2003).

Cuarto bloque: competencia social

Las emociones no existen en soledad. La competencia social es la capacidad de relacionarse con los demás de manera empática, respetuosa y constructiva. Es la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2003, p. 24) y la vincula directamente con la inteligencia interpersonal propuesta por Gardner (1983). Este bloque incluye habilidades fundamentales como: (a) la comunicación asertiva, para expresar ideas y emociones con claridad y respeto; (b) la escucha activa, orientada a comprender mensajes verbales y no verbales; (c) la empatía, entendida como ponerse en el lugar del otro para comprender y no juzgar; (d) la cooperación y la conducta prosocial, que implican ayudar, compartir y ceder; (e) la resolución pacífica de conflictos, mediante la negociación, la mediación y la búsqueda de soluciones mutuamente beneficiosas; y (f) la asertividad, que permite decir “no” sin culpa y defender derechos sin agredir.

Bisquerra (2003) subraya que la calidad de las relaciones depende del grado de inmediatez emocional y reciprocidad: cuanto más sincera y equilibrada sea la expresión emocional, más profundos serán los vínculos. En el contexto escolar, este bloque resulta esencial, pues contribuye a la convivencia y al desarrollo de ciudadanos capaces de interactuar con respeto y responsabilidad en una sociedad compleja.

Quinto bloque: competencias para la vida y el bienestar

El modelo culmina con un enfoque orientado al desarrollo integral y al bienestar. En este bloque confluyen habilidades necesarias para afrontar desafíos, tomar decisiones informadas, fijar objetivos realistas y construir una vida significativa. Incluye: (a) la identificación de problemas y la evaluación de riesgos y recursos; (b) la toma de

decisiones responsables, considerando a todas las partes implicadas; (c) la negociación como herramienta para resolver desacuerdos; (d) el bienestar subjetivo, entendido como la capacidad de disfrutar conscientemente de la vida y compartir ese bienestar; y (e) la experiencia de “fluir”, asociada a momentos óptimos de plenitud en los ámbitos personal, profesional o social.

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI sostiene que la formación educativa debe integrar, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, el desarrollo de la convivencia y de la identidad personal, sintetizados en los pilares de aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors et al., 1996). En coherencia con este planteamiento, Bisquerra (2003) advierte que el sistema educativo afronta problemáticas que trascienden el plano estrictamente académico como el bajo rendimiento, el estrés y el abandono escolar y que se encuentran estrechamente asociadas a insuficiencias en el desarrollo emocional. Desde esta perspectiva, el autor enfatiza la necesidad de incorporar la educación emocional como un eje transversal del proceso formativo, lo que supone resignificar el rol del docente como un agente que acompaña, orienta y favorece el crecimiento emocional del estudiantado.

De este modo, se hace visible una tensión estructural en el sistema educativo: con frecuencia, se espera que el profesorado promueva el desarrollo emocional del estudiantado sin haber transitado previamente procesos formativos orientados a fortalecer sus propias competencias emocionales. Tal como advierte Bisquerra (2003, 2007), la EE no puede reducirse a un conjunto de actividades aisladas dirigidas al alumnado, requiere docentes emocionalmente competentes, capaces de integrar la gestión de las emociones en su práctica pedagógica cotidiana.

En este sentido, el docente asume un rol formativo y modelador, en tanto su manera de escuchar, comunicar, regular conflictos y responder a las demandas emocionales del aula se convierte en un referente implícito para los estudiantes. Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003, 2004, 2006) coinciden en que la CE del profesorado impacta tanto en el clima escolar como en el bienestar y el aprendizaje del

alumnado. En consonancia con estos planteamientos, la presente investigación sostiene que el desarrollo de la IE en los docentes favorece su equilibrio personal y profesional, que, contribuye a consolidar el aula como un espacio de crecimiento humano, convivencia respetuosa y aprendizaje con sentido.

La IE como factor de protección frente al consumo de SPA en adolescentes

Cabe anotar que, en los últimos años, la IE ha ganado relevancia al ser reconocida como una herramienta que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, abordando aspectos emocionales, sociales y éticos que complementan la formación académica. Estudios recientes destacan el papel del clima escolar, las emociones positivas y las actitudes de aceptación en el rendimiento académico, mientras que las tecnologías de la información plantean desafíos para las relaciones interpersonales. Bisquerra (2003) y Santos (2010) enfatizan la importancia de una educación que integre la transmisión de conocimientos con el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de convivencia y el cultivo del pensamiento crítico.

La IE, impulsada desde la década de 1990, promueve el bienestar emocional, mejores relaciones interpersonales, rendimiento académico y habilidades para la vida, convirtiéndose en una prioridad educativa global. Diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de CE actúa como un factor protector frente a situaciones de riesgo como el consumo de SPA en la adolescencia (Bisquerra, 2009; Mestre et al., 2007).

Estas habilidades permiten a los jóvenes manejar adecuadamente sus emociones, resistir la presión del grupo y tomar decisiones conscientes, lo que disminuye la probabilidad de involucrarse en conductas adictivas (Extremera et al., 2003). Según Bisquerra (2009), la IE tiene como finalidad “desarrollar CE que constituyen elementos esenciales para la prevención de conductas de riesgo, entre ellas el consumo de drogas” (p. 17).

Desde esta perspectiva, la IE cumple un papel protector al facilitar el desarrollo de habilidades para el afrontamiento emocional y la toma de decisiones responsables. Al respecto, Mayer y Salovey (1997) señalan que una persona emocionalmente inteligente “es capaz de percibir, asimilar, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás” (p. 10), lo cual favorece el autocontrol y la resiliencia frente a contextos de riesgo.

El fortalecimiento de la inteligencia emocional en la adolescencia aporta beneficios amplios y relevantes para el desarrollo personal y social. En primer lugar, favorece la conciencia emocional, entendida como la capacidad de comprender con mayor profundidad las propias emociones y las de los demás, lo que facilita una gestión más adecuada de los estados afectivos y promueve actitudes empáticas. Asimismo, potencia el desarrollo de habilidades de afrontamiento, mediante las cuales los adolescentes aprenden a enfrentar el estrés, la ansiedad y las presiones sociales de forma adaptativa, sin recurrir al consumo de sustancias nocivas. Estos aprendizajes contribuyen a una mejor gestión de las situaciones adversas y al fortalecimiento de la salud mental (Giraldo, 2021).

Asimismo, la mejora del bienestar es un beneficio importante derivado de la IE. Al comprender y manejar sus emociones de manera saludable, los adolescentes experimentan una mayor satisfacción personal y establecen relaciones más saludables con quienes los rodean. Esta capacidad para manejar las emociones de manera constructiva mejora la calidad de vida en general. Además, fortalecer la IE también juega un papel decisivo en la prevención hacia SPA. Al desarrollar habilidades emocionales sólidas, los adolescentes se vuelven menos vulnerables a la influencia negativa de las drogas y están mejor equipados para resistir la presión social relacionada con su uso (Giraldo, 2021).

Según Giraldo (2021), diversas investigaciones han señalado que el consumo de SPA influye en la toma de decisiones de los adolescentes, especialmente en contextos de presión social y vulnerabilidad emocional. La IE cumple un papel relevante en este proceso, al favorecer la evaluación de riesgos, la regulación de las emociones y la

adopción de decisiones más conscientes. En Colombia, informes oficiales elaborados durante el período comprendido entre 2010 y 2020 evidencian que sustancias como la marihuana, la cocaína, el éxtasis y las anfetaminas se encuentran entre las más consumidas por la población adolescente en contextos urbanos como Medellín. En este sentido, se reconoce que el fortalecimiento de la IE puede actuar como un factor protector, al contribuir a la resistencia frente a la presión social asociada al consumo de SPA.

A este respecto, Díaz (2020), concluyó que una baja CE es uno de los factores de riesgo más comunes entre los adolescentes que consumen SPA, especialmente en entornos escolares con escasa orientación psicoemocional. En sus palabras, “los jóvenes con pobre regulación emocional recurren con mayor facilidad a sustancias para mitigar el malestar psicológico, la ansiedad o la presión social” (Díaz. 2020, p. 112).

En el ámbito educativo, diversas investigaciones han señalado que la incorporación sistemática de la EE favorece la disminución de comportamientos disruptivos y de prácticas asociadas a riesgos psicosociales, entre ellas el consumo de SPA. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2009) plantea que el fortalecimiento de CE como la capacidad empática, el control de las propias emociones y la comunicación efectiva incide positivamente en la convivencia escolar y contribuye a la prevención de conductas perjudiciales, al promover procesos reflexivos y decisiones más responsables en niños y adolescentes.

Desde la perspectiva de la autora de este estudio, la IE contribuye a regular emociones intensas o negativas, también a fortalecer habilidades sociales como asertividad, la empatía y la resiliencia, las cuales permiten al adolescente resistir las presiones del grupo y tomar decisiones saludables. De hecho, “los adolescentes con alta IE presentan menor probabilidad de involucrarse en conductas adictivas y mayor capacidad para enfrentarse a problemas cotidianos sin recurrir a sustancias” (Fernández et al., 2006, p. 149).

Con referencia a lo anterior, Díez (2022) señala que “conocer, comprender y gestionar nuestras emociones contribuye a una vida más plena, al relacionarse con una mayor autoestima, una gestión más eficaz de los problemas, un mejor rendimiento laboral y relaciones sociales más saludables” (p. 43). En consecuencia, quien escribe puede afirmar que la promoción de la inteligencia emocional durante la adolescencia constituye una estrategia preventiva frente al consumo de sustancias psicoactivas. Dicha promoción debe ser asumida por las instituciones educativas como parte de su compromiso formativo y ético, en consonancia con los principios de integralidad y desarrollo humano establecidos en la política pública colombiana orientada a la prevención del consumo de SPA en adolescentes.

Fundamentos conceptuales la adolescencia

Para comprender con claridad lo que significa la adolescencia, es necesario trascender la mera observación de sus manifestaciones visibles el cambio físico, la rebeldía aparente, la búsqueda de identidad y adentrarse en su complejidad conceptual. Resulta, en este sentido, oportuno remitirse a los diversos enfoques que, a lo largo del tiempo, han intentado delimitar este período de la vida humana. Como señala Pérez (2023), existen múltiples miradas sobre la adolescencia, procedentes de la biología, la psicología, la sociología y la cultura, si bien es universal en su presencia, se vive de formas profundamente diversas.

Para entender claramente qué es la adolescencia, resulta oportuno remitirse a los diversos conceptos citados por Pérez (2023):

Tabla 1

Conceptos de la adolescencia según diversos autores

<i>Hall (1904)</i>	Edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas (Delva.1998:545).
--------------------	--

<i>Freud (1946)</i>	Periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática.
<i>Piaget (1968)</i>	Etapa de la vida comprendida entre la segunda infancia y la adultez. No se trata de un simple desequilibrio pasajero ligado a la maduración del instinto sexual (pubertad), sino una etapa caracterizada por formas finales de pensamiento (operaciones formales) y de vida socioafectiva (conquista de la personalidad y su inserción en la sociedad adulta).
<i>Steinberg (2014)</i>	Periodo crítico de desarrollo, convencionalmente entendido como los años entre el inicio de la pubertad y el establecimiento de independencia social.
<i>Curtis (2015)</i>	Construcción teórica de evolución dinámica, formada a través de los cambios fisiológicos, psicosociales, temporales y culturales.
<i>Biosca (2021)</i>	Desde la antropología cultural, la idea es que la adolescencia es una etapa turbulenta y estresante se debe a la influencia sociocultural y no a la propia naturaleza del adolescente. No son los factores biológicos o su propia naturaleza, los que determinan la tormenta y el estrés, sino las condiciones socioculturales en las que viven los adolescentes que impiden un proceso más tranquilo y placentero.
<i>OMS (2022)</i>	Es una etapa necesaria e importante para hacernos adultos. Pero esencialmente es una etapa con valor y riqueza en sí misma, que brinda infinitas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de fortalezas.
Nota. Elaborado por Pérez (2023)	

A partir del análisis de la Tabla 1: “Conceptos de la adolescencia según diversos autores”, la autora de este estudio infiere que la adolescencia ha sido tradicionalmente percibida como una etapa de complejidad inherente, marcada por tensiones, transformaciones y desafíos. No obstante, esta visión no es uniforme: a lo largo del tiempo, las representaciones de la adolescencia han oscilado entre lo patológico y lo potencial, entre el desorden y el desarrollo.

Los enfoques más tempranos, como el de Hall (1904), la conciben como un período de tormenta y estrés, heredero de la evolución biológica y psíquica. Para Hall, la adolescencia es caótica por naturaleza, un estado de crisis necesario, en el que las

pasiones irrumpen con fuerza, desafiando el orden infantil. En una línea paralela, Freud (1946) enfatiza la inestabilidad emocional ligada a la emergencia de la sexualidad y al conflicto con las figuras de autoridad. Ambos autores, desde sus respectivos marcos, tienden a patologizar esta etapa, viéndola como un tránsito turbulento hacia la adultez.

Frente a esta visión, Piaget (1968) propone una perspectiva más estructurada y optimista. Desde su teoría del desarrollo cognitivo, la adolescencia se concibe como un proceso de reorganización: es en esta etapa cuando el pensamiento alcanza su estadio formal, posibilitando el razonamiento abstracto, la formulación de hipótesis y la autocrítica. Lejos del caos, la complejidad característica de esta fase refleja una evolución cognitiva profunda. El joven deja de ser un receptor pasivo del mundo para convertirse en un constructor activo del conocimiento.

En posiciones más contemporáneas, el enfoque se amplía. Steinberg (2014) y Curtis (2015) sitúan la adolescencia como un proceso profundamente condicionado por factores sociales, culturales y biológicos. No basta con mirar el cerebro o el inconsciente: es necesario considerar el contexto. Las normas culturales, las estructuras familiares, el acceso a la educación, las desigualdades sociales todo ello moldea la experiencia adolescente. En este sentido, la adolescencia es una construcción social.

Biosca (2021) profundiza esta idea al entender las dificultades propias de la adolescencia como respuestas al entorno sociocultural, no como manifestaciones de inmadurez. Las crisis reflejan tensiones con un mundo que, a menudo, no los comprende, los etiqueta, los margina o los sobreprotege. Así, conductas como el riesgo, el desinterés escolar o la ansiedad expresan la búsqueda de sentido, pertenencia y proyección en contextos que no siempre los ofrecen.

Frente a estas miradas, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) adopta un enfoque decididamente positivo: concibe la adolescencia como una etapa de alto potencial formativo, rica en energía, creatividad y capacidad de cambio. Se trata de una fase de oportunidad para el desarrollo humano, la prevención de riesgos y la promoción

del bienestar. Sin embargo, pese a esta evolución teórica, persiste una paradoja: en múltiples contextos educativos, sociales e institucionales, el potencial de los adolescentes sigue siendo desatendido. Sus capacidades se subutilizan, sus voces se silencian, sus ideas no se convierten en herramientas para transformar realidades. En lugar de reconocerlos como sujetos activos de su propio proceso, se les concibe como problemas a corregir o como proyectos a modelar para el futuro.

Este desfase entre el reconocimiento teórico y la práctica social representa una pérdida para los jóvenes y para la sociedad en su conjunto. Porque cuando no se orientan esas energías hacia alternativas prometedoras cuando no se les convierte en protagonistas de soluciones a problemáticas contextuales, se desperdicia una de las fuerzas más dinámicas del cambio social.

A lo largo del recorrido teórico, se observa una transición significativa en la forma de concebir la adolescencia: desde visiones que la reducían a un período de tormenta y estrés, dominado por el conflicto y la crisis, hacia enfoques contemporáneos que la reconocen como una etapa de potencial, crecimiento y transformación. Esta evolución no es meramente académica: refleja un cambio de paradigma en la comprensión del ser humano, que deja de ver al adolescente como un problema por contener para reconocerlo como un sujeto en construcción, dotado de capacidades, sensibilidad y vocación de futuro.

El término transformación es, en efecto, el núcleo semántico de la adolescencia. Crecer en esta etapa implica volverse otro sin dejar de ser uno mismo. Este proceso profundamente complejo desencadena tensiones emocionales que atraviesan la autoimagen: el adolescente se interroga por quién es, quién quiere ser y cómo desea ser visto. Surge así una lucha interna inherente al desarrollo, en la que se navega entre la dependencia y la autonomía, entre el deseo de pertenencia y la necesidad de diferenciación.

En este contexto, pueden manifestarse conductas que los adultos interpretan

como rebeldía, apatía o toma de decisiones equivocadas. Pero más que desórdenes, muchas de ellas son estrategias: intentos de afirmar la identidad, de probar límites o de acceder a la validación de los pares. El consumo de sustancias ilícitas, la desobediencia, el aislamiento, a veces responden a una necesidad legítima de reconocimiento en un mundo que no siempre ofrece espacios seguros para explorar el yo. Estas dinámicas, sumadas a la velocidad de los cambios físicos y emocionales, dificultan frecuentemente la comunicación entre adolescentes y adultos. Como señala Moreno (2007), el abismo es generacional, también, de sentido: mientras el adulto tiende a buscar estabilidad, el adolescente explora posibilidades. Y cuando ese diálogo no se establece, la brecha se convierte en desconexión.

El término adolescencia señala un carácter de cambio y procede del término latín *adolescere* que significa “crecer”, “madurar”. Moreno (2007) agrega que:

Este periodo de transición entre la infancia y la edad adulta transcurre entre los 11-12 años y los 18-20 años aproximadamente. El amplio intervalo temporal que corresponde a la adolescencia ha creado la necesidad de establecer subetapas. Así, suele hablarse de una adolescencia temprana entre 11 y 14 años; una adolescencia media, entre 15-18 años y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años (Moreno, 2007, p.13).

Por otra parte, Pérez (2023) señala que la adolescencia representa una etapa de la vida caracterizada por necesidades particulares en términos de salud y desarrollo. Es un periodo crucial para fomentar procesos de cambio, adquirir conocimientos y destrezas, descubrir la identidad personal, aprender a gestionar las emociones, establecer vínculos con los demás e incorporar valores y roles fundamentales para su transición hacia la adultez. Además, sostiene que es cierto, que todas las sociedades reconocen la existencia de unas diferencias entre ser niño, y convertirse en adulto, pero la forma en que se define y reconoce esta evolución de la niñez a la edad adulta, difiere entre culturas.

La adolescencia temprana se reconoce como un periodo particularmente singular, en el que confluyen múltiples cambios físicos, psicológicos y contextuales. Al concebirse

como una etapa de transición entre la infancia y la adultez, surge la dificultad de delimitar con precisión su inicio y su final. De manera general, se entiende como el periodo que se extiende desde el final de la niñez hasta la adquisición progresiva de la madurez, la cual se asocia, en primera instancia, con la pubertad, dado que los cambios biológicos suelen emplearse como principal criterio para marcar su comienzo.

En este sentido, es relevante entender que la pubertad no es sinónimo de dicho proceso vital. La pubertad se define como “el conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual” (Moreno, 2007, p. 14), mientras que la adolescencia, además de estos cambios biológicos, incluye “transformaciones psicológicas, sociales y culturales significativas” (Moreno, 2007, p. 14). Con estas precisiones, Moreno distingue claramente entre dos conceptos relacionados, pero no equivalentes dentro del desarrollo humano.

Desde otra perspectiva, la madurez psicológica alude a un proceso de reorganización de la identidad que implica la construcción de un nuevo autoconcepto, el desarrollo de la autonomía emocional, la adhesión a un sistema de valores y la adopción de una postura personal frente a la sociedad; se trata de un proceso gradual que atraviesa toda la adolescencia. En contraste, la madurez social se vincula con la emancipación, entendida como el logro de la independencia económica, la autosuficiencia en la administración de recursos, la autonomía personal y la capacidad de constituir un hogar propio, condiciones que suelen marcar el cierre de la adolescencia y la juventud. No obstante, en la actualidad, este proceso de emancipación tiende a alcanzarse, en muchos casos, después de los treinta años (Moreno, 2007).

En la sociedad colombiana, alcanzar la independencia económica y la realización personal tiene mucho que ver con las oportunidades contextuales y la educación recibida en el hogar. La autora de este estudio observa que, mientras algunos padres de familia se ocupan de abastecer las necesidades de los menores, otros se desentienden de sus obligaciones como proveedores y educadores. En el segundo caso, los niños y adolescentes quedan a la deriva y tienen que enfrentar problemas como la falta de

orientación, la inestabilidad emocional y la vulnerabilidad ante entornos de riesgo.

En este punto, las instituciones educativas deben actuar como garantes derechos de los menores a partir de una formación integral que involucre a las familias, brindándoles herramientas que les permitan construir un proyecto de vida sólido y alcanzar la independencia de manera responsable. Esta corresponsabilidad entre escuela y familia resulta clave para generar entornos protectores que favorezcan el desarrollo emocional, ético y social de niños y adolescentes, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, la escuela se configura como un espacio privilegiado para la orientación, el acompañamiento y la prevención de conductas de riesgo, al promover habilidades para la toma de decisiones, el manejo de las emociones y la proyección personal y académica.

Sustancias psicoactivas (SPA)

El consumo de SPA es una práctica arraigada en la historia de la humanidad no se puede determinar como una moda. Como señalan Advokat y Comaty (2011), desde tiempos remotos, diversas culturas han recurrido a estas sustancias como parte de rituales, prácticas curativas o experiencias espirituales. Hacia el 3000 a.C., civilizaciones como la mesopotámica ya utilizaban opiáceos; en América, los aztecas empleaban el peyote en ceremonias religiosas; y en tradiciones chamánicas dispersas por el planeta, alucinógenos como la ayahuasca o la mezcalina eran vehículos para alcanzar estados modificados de conciencia, considerados puertas al más allá o herramientas de sanación.

Estas prácticas revelan una verdad profunda: el deseo humano de trascender los límites de la percepción es una búsqueda simbólica arraigada en la experiencia cultural. A lo largo del tiempo, el impulso ha permanecido, pero el contexto ha cambiado. Hoy, muchas de esas sustancias, antes integradas en rituales sagrados, se encuentran enmarcadas por la prohibición, la medicalización o el consumo recreativo desregulado.

Julien et al. (2011), proponen una clasificación que distingue entre psicofármacos y drogas recreativas, por su finalidad y marco de uso. En este sentido, los psicofármacos están destinados al tratamiento de trastornos mentales y se agrupan según su función terapéutica: (a) los neurolépticos o antipsicóticos, como el haloperidol o la olanzapina, se emplean para controlar episodios psicóticos, estabilizando la percepción alterada de la realidad; (b) los ansiolíticos e hipnótico-sedantes, como el diazepam o el alprazolam, reducen la ansiedad o inducen el sueño, actuando como moduladores del sistema nervioso central (SNC); (c) los antidepresivos, como la fluoxetina o la sertralina, aumentan la disponibilidad de neurotransmisores clave serotonina, dopamina y noradrenalina y se utilizan en el tratamiento de la depresión y otros trastornos del estado de ánimo; (d) los estabilizadores del ánimo, como las sales de litio o la carbamazepina, son esenciales en el manejo del trastorno bipolar, ayudando a prevenir episodios maníacos o depresivos.

Estos fármacos, cuando se usan bajo supervisión médica, son herramientas válidas y necesarias. Pero su frontera con el consumo recreativo es a veces delgada, especialmente cuando se emplean fuera de indicación o en autogestión emocional. En cuanto a las drogas recreativas, la clasificación se realiza en función de su efecto sobre el sistema nervioso central (SNC). Las drogas recreativas, en cambio, se clasifican según su efecto fisiológico sobre el SNC:

Las depresoras ralentizan la actividad cerebral, produciendo sedación, relajación o euforia. Incluyen el alcohol, los barbitúricos, los benzodiacepinas y los opiáceos (como la morfina, la heroína o la metadona). Su uso prolongado puede generar tolerancia, dependencia y daño cognitivo. Las estimulantes aceleran las funciones del SNC, aumentando la energía, la alerta y la concentración. Entre ellas figuran la cocaína, las anfetaminas, la nicotina y la cafeína. Aunque algunas son socialmente aceptadas (como el café), en dosis altas o uso crónico pueden provocar ansiedad, insomnio o trastornos cardiovasculares.

Las psicodélicas o alucinógenas alteran profundamente la percepción, el pensamiento y las emociones. LSD, mescalina, ketamina y MDMA son ejemplos de

sustancias que pueden inducir experiencias sensoriales intensas, distorsión del tiempo o sensación de unidad con el entorno. Su potencial terapéutico está siendo redescubierto en contextos clínicos, aunque su uso recreativo conlleva riesgos de desrealización o crisis psicológica.

Un aspecto crucial, subrayado por Julien et al. (2011), es que la vía de administración determina la rapidez y la intensidad de los efectos. Fumar, ingerir, inhalar o inyectar una sustancia no es indiferente: cada método modifica su absorción, su impacto cerebral y su potencial adictivo. La vía intravenosa, por ejemplo, permite una absorción casi inmediata, lo que incrementa el riesgo de dependencia y complicaciones físicas.

Una de las drogas más conocidas y de fácil acceso es el cannabis, llamada comúnmente marihuana. De acuerdo con el estudio del Ministerio de Sanidad (2022) se define el cannabis como “una droga extraída de la planta cannabis sativa, a través de la cual se elaboran drogas ilegales a partir de diversas partes (resina, hojas, tallos y flores)” (p.22), y añade que “los efectos del cannabis en el cerebro son producidos por el THC. Esta sustancia, muy soluble en grasa, llega rápidamente al cerebro, donde se acumula y se elimina lentamente” (p. 23).

Asimismo, Rubino et al. (2012) señalan que los adolescentes consumidores de cannabis presentan bajo rendimiento académico en relación con los no consumidores. Se evidencian dificultades en tareas que requieren atención, memoria, velocidad de procesamiento, funcionamiento visoespacial y funcionamiento ejecutivo. Según el Ministerio de Sanidad (2022) los efectos del cannabis pueden manifestarse de inmediato o con cierto retraso. Es decir, después de su consumo, la sustancia puede permanecer en el organismo durante días e incluso semanas. Cuando se inhala en forma de cigarrillo, sus efectos aparecen al instante y se mantienen entre 1 y 3 horas. En cambio, si se ingiere a través de alimentos o bebidas, los efectos comienzan a notarse aproximadamente después de 30 minutos y pueden prolongarse por varias horas (como se citó en Martínez, 2022).

Fundamentos legales

En Colombia, abordar el consumo de SPA durante la infancia y la adolescencia responde a un imperativo ético y legal, y a una estrategia de salud pública. Un conjunto de normas orienta esta tarea desde la protección, la formación y la prevención. Dentro de ese marco, la IE ocupa un lugar relevante en la educación, respaldada y fortalecida por el ordenamiento jurídico nacional.

Es fundamental, por tanto, que docentes y directivos conozcan estas disposiciones como instrumentos pedagógicos, más allá de los trámites administrativos. Su labor como formadores trasciende la transmisión de contenidos: implica garantizar que los estudiantes desarrollen su potencial en un entorno seguro, donde puedan ejercer sus derechos, asumir sus deberes y construir relaciones saludables.

La Constitución Política de Colombia (1991, Art. 44) establece un principio fundamental: los derechos de niños, niñas y adolescentes prevalecen sobre los de cualquier otro grupo. En este artículo se consagran derechos esenciales a la vida, a la salud, a la educación, al cuidado, a la protección contra la violencia que configuran una base ética para toda política pública. Este mandato constitucional no es retórico: exige acciones concretas para garantizar una formación libre de riesgos y promover el desarrollo humano en su plenitud.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se inscribe como una respuesta a ese deber constitucional. Proponer el fortalecimiento de la IE como estrategia preventiva frente al consumo de SPA es una obligación derivada del orden jurídico. La IE se convierte así en un medio para cumplir con el derecho a una educación que forme personas íntegras, conscientes y resilientes.

El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) profundiza este enfoque al reconocer a los niños y adolescentes como sujetos de derechos, responsabilidad compartida del Estado, la sociedad y la familia (Art. 1). Esta ley protege

contra el maltrato físico, también, la protección a amenazas de carácter psicosocial, como el consumo de SPA. Al establecer la obligación de generar condiciones para el desarrollo integral, la norma abre un espacio clave para la EE.

Prevenir el consumo de SPA implica fortalecer competencias que reduzcan factores de riesgo como la baja autoestima, la dificultad para regular emociones, la falta de empatía o la presión de pares, más allá de limitarse a emitir advertencias. En este enfoque, la escuela asume un rol formativo y de contención, promoviendo entornos protectores donde los estudiantes puedan desarrollar herramientas emocionales y sociales para la vida.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, Art. 1) establece que la educación debe contribuir al desarrollo de la personalidad y a la capacidad de convivir armónicamente en sociedad. Este principio, aparentemente general, tiene una consecuencia concreta: la necesidad de incluir dimensiones no cognitivas en el currículo. La IE con sus competencias en autorregulación, empatía, toma de decisiones responsables y manejo de conflictos responde directamente a este mandato. Es una extensión lógica de lo que significa formar personas. Al integrar la IE, la escuela cumple con su propósito formativo, instruyendo, educando en valores, emociones y relaciones.

La Ley 1566 de 2012 reconoce el consumo de SPA como un problema de salud pública que exige respuestas integrales desde la promoción, la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación (art. 1). Más allá de un enfoque sancionatorio, la norma promueve una mirada amplia, sustentada en la educación y la promoción social, y posiciona a la escuela como un escenario clave para la prevención primaria. Es allí, antes de la aparición del consumo, donde resulta posible fortalecer habilidades emocionales y construir redes de apoyo que favorezcan el desarrollo saludable de niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, faculta a las instituciones educativas para desarrollar proyectos pedagógicos

transversales orientados a responder a necesidades sociales. En este marco, el Ministerio de Educación Nacional (1994) señala que dichos proyectos pueden incluir la educación para la salud y la convivencia (art. 14), lo que abre la posibilidad de incorporar la inteligencia emocional como eje transversal del proyecto educativo, presente en las interacciones cotidianas, la gestión de conflictos y la toma de decisiones.

Asimismo, los Lineamientos para la Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas en el Ámbito Escolar establecen que la institución educativa debe consolidarse como un entorno protector que promueva el desarrollo integral y fortalezca la toma de decisiones informadas y responsables frente a situaciones de riesgo (Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) En este marco, se reconoce de manera explícita la importancia de las habilidades para la vida, entre ellas las emocionales, como recursos fundamentales para la convivencia escolar y la prevención del consumo de SPA.

En conjunto, el marco jurídico colombiano exige una educación que trascienda el conocimiento abstracto y apueste por una formación integral orientada a la protección, el desarrollo y la prevención, en la cual la inteligencia emocional se configura como un pilar ético, pedagógico y legal del quehacer escolar.

SECCIÓN III

Marco metodológico

El marco metodológico establece los fundamentos que garantizan la validez y confiabilidad de la investigación, al definir con rigor científico el modo en que se desarrollará el estudio. En este apartado se describen el paradigma y el enfoque metodológico, el diseño de investigación y las técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información, asegurando su coherencia con los objetivos planteados. Asimismo, se precisan los procedimientos operativos y se fundamenta la selección de las estrategias metodológicas en función de las características del objeto de estudio.

Su relevancia radica en la organización sistemática de los procesos investigativos, la legitimación del estudio y la fundamentación de los componentes metodológicos seleccionados paradigma, enfoque, métodos e instrumentos (Guzmán, 2021). En consecuencia, la elección metodológica exige un anclaje epistemológico deliberado que garantice la rigurosidad científica del proceso investigativo. En concordancia con lo planteado por Atilano-Robles (2022), el marco metodológico cumple además la función de articular la perspectiva teórica con la aplicación práctica, posibilitando la operacionalización de categorías conceptuales como identidad, IE y consumo de SPA en instrumentos concretos para la recolección y el análisis de datos.

En este sentido, el marco metodológico se configura como una guía indispensable, una ruta trazada con intencionalidad que permite alcanzar los objetivos planteados (Orozco, 2018). Este permite abrir un camino argumentado, en el que cada decisión metodológica se encuentra respaldada por referentes científicos sólidos (Azuelo, 2019). Es precisamente esta coherencia entre teoría y práctica la que fortalece la validez del proceso científico, que va más allá de los datos, resulta imprescindible interpretarlos desde un horizonte comprensivo claramente definido.

Más allá de constituir un protocolo técnico, el marco metodológico cumple funciones esenciales que aseguran la rigurosidad, coherencia y pertinencia del estudio. Permite identificar limitaciones o errores presentes en investigaciones previas, evitando sesgos, omisiones o decisiones metodológicas inadecuadas (Hernández y Mendoza, 2018). La revisión de antecedentes relativos a tipos de estudios, sujetos, métodos de recolección y diseños empleados forma parte del diálogo crítico que todo investigador establece con la tradición científica.

Además, el marco metodológico amplía el horizonte de la investigación al orientar al investigador para que mantenga el foco en el problema central y evite desviaciones del planteamiento original. En un contexto caracterizado por la sobreabundancia de información, esta función adquiere especial relevancia, ya que permite organizar el proceso investigativo y prevenir la dispersión analítica. De este modo, el marco metodológico actúa como una brújula que guía la formulación de preguntas o hipótesis de investigación que, aunque no se “verifiquen” en el sentido positivista, se contrastan con la realidad vivida, favoreciendo una aproximación profunda y comprensiva al fenómeno estudiado.

De igual modo, el marco metodológico cumple una función interpretativa fundamental, al ofrecer referentes que permiten comprender los resultados como expresiones de construcciones simbólicas. En determinados casos, también favorece la emergencia de nuevas perspectivas analíticas, al sugerir líneas de investigación adicionales, visibilizar aspectos no previstos o problematizar supuestos previamente establecidos (Sánchez, 2022). Desde esta óptica, un marco metodológico sólidamente construido estimula la continuidad del cuestionamiento científico.

En coherencia con estos propósitos, la presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo, el cual concibe el conocimiento como una construcción social mediada por el lenguaje, la experiencia y el contexto. A diferencia del modelo positivista, que privilegia una observación externa y distanciada, este enfoque se aproxima a la realidad desde una lógica comprensiva, basada en la escucha y la interpretación situada.

En consecuencia, el estudio adopta un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las vivencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su realidad. En particular, se busca comprender las experiencias emocionales asociadas al consumo De SPA en el contexto escolar y su relación con el desarrollo de la IE.

Para ello, la investigación se sustenta en el método fenomenológico trascendental propuesto por Edmund Husserl, cuya finalidad es describir las experiencias tal como se manifiestan en la conciencia de quienes las viven, con el propósito de develar sus esencias. Desde esta perspectiva, se pretende comprender cómo estudiantes y docentes perciben el consumo de SPA, qué emociones lo acompañan, qué significados le atribuyen y cómo lo relacionan con procesos como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones. El fenómeno de estudio se concibe, así, como la experiencia vivida del consumo en estrecha relación con el desarrollo emocional.

Sustento paradigmático

En toda investigación, el paradigma cumple la función de orientar la manera en que el investigador se aproxima a la realidad que desea estudiar, al ofrecer una perspectiva particular desde la cual interpretarla. Este enfoque descansa en supuestos teóricos vinculados entre sí que permiten explicar la realidad social y dotan al estudio de un fundamento filosófico sólido (Acosta, 2023). Su aceptación depende de decisiones llevadas a un consenso establecido por la comunidad científica, que define criterios compartidos para la producción del conocimiento (Mejía-Rivas, 2022).

Desde esta base, el paradigma influye de manera decisiva en la selección del método y en la forma de pensar, decidir y actuar del investigador a lo largo del proceso investigativo (Ramos, 2015). En consecuencia, puede entenderse como un marco de creencias que integra una visión sobre lo que se considera real, las formas válidas de conocerlo, los procedimientos adecuados para abordarlo y la incidencia de los valores en la construcción del conocimiento.

Según Miranda y Ortiz (2020), el paradigma sintetiza corrientes filosóficas orientadas a la generación de conocimiento. Este concepto trasciende la resolución de

problemas y delimita tanto el objeto de estudio como su comprensión. Funciona como un marco mediante el cual los investigadores construyen su objeto, seleccionan métodos y validan hallazgos. Asimismo, implica una postura ontológica, epistemológica y metodológica definida. En consecuencia, la elección paradigmática constituye una determinación técnica, filosófica y ética que condiciona el proceso investigativo.

En contraste con la búsqueda positivista de leyes universales, el paradigma interpretativo centraliza la comprensión como eje del conocimiento. Desde esta perspectiva, la realidad social constituye un sistema de significados edificado por los actores sociales. En consecuencia, el objetivo de la investigación se orienta a la interpretación de los sentidos subyacentes, diferenciándose de la explicación causal.

Este paradigma se fundamenta en la hermenéutica, orientada al análisis del sentido en las construcciones discursivas, y la fenomenología, centrada en la experiencia de la conciencia (Miranda et al., 2020). Ambas tradiciones convergen en la premisa de que el conocimiento constituye una construcción negociada y vivencial. Según Schwandt (2003), la interpretación opera como un proceso social activo de construcción de significado.

En este marco, el investigador ejerce una función interpretativa e implicada en el contexto. El acceso a las subjetividades requiere la aplicación del juicio reflexivo, la escucha y el reconocimiento de la alteridad. Dichas subjetividades se configuran mediante factores históricos, culturales y sociales. Por consiguiente, el conocimiento se define como una construcción humana dinámica y en evolución.

Kuhn (1971) consolidó el concepto de paradigma, definiéndolo como “logros científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13). Para el autor, estos modelos orientan la actividad investigativa y constituyen marcos conceptuales compartidos por dicha comunidad. Las estructuras teóricas y metodológicas que emergen de un paradigma delimitan los criterios de relevancia, evidencia y progreso

científico. Por tanto, la adscripción de una investigación a un paradigma implica el seguimiento de normas metodológicas y, al mismo tiempo, la integración en una tradición científica específica, con sus supuestos y prácticas consensuadas.

La investigación se adscribe al paradigma interpretativo al analizar las percepciones de adolescentes y docentes sobre el consumo de sustancias psicoactivas y su relación con la inteligencia emocional. El estudio se orienta a comprender las vivencias emocionales, la interpretación de la presión social y la construcción de significados asociados al consumo en el contexto escolar. Esta perspectiva se operacionaliza a través del enfoque cualitativo, el cual permite un abordaje profundo y situado de los fenómenos humanos.

Según Flick (2015), la investigación cualitativa se orienta a la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan directamente. Desde el punto de vista metodológico, este enfoque privilegia las experiencias y los significados construidos por los participantes como fuente principal de conocimiento, sin imponer categorías externas previamente definidas.

En concordancia con ello, Denzin y Lincoln (2011) señalan que la investigación cualitativa “implica un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible” (p. 3), lo cual demanda la inserción del investigador en el escenario natural a través de la observación y la interacción directa. De manera similar, Taylor y Bogdan (1994) sostienen que la inmersión en el contexto cotidiano permite acceder a los significados que las personas atribuyen a sus propias experiencias.

En esta modalidad investigativa, la investigadora es el instrumento fundamental de recolección y análisis de datos. El ejercicio de habilidades como la escucha activa le permite registrar matices discursivos, contradicciones y silencios (Sandín, 2003, p. 45). Esta implicación subjetiva se reconoce como un recurso metodológico esencial, integrado al diseño del estudio. En línea con ello, Creswell (2014) señala que el enfoque cualitativo privilegia la generación de significados por sobre la verificación de hipótesis.

En este sentido, las proposiciones teóricas se van configurando de manera inductiva, ancladas en la experiencia empírica como fuente principal para la construcción del conocimiento.

Dimensión pentadimensional paradigmática

La presente investigación tiene como propósito la construcción de proposiciones teóricas orientadas al fortalecimiento de la IE como estrategia preventiva del consumo de SPA. Para ello, se fundamenta en un marco filosófico integrado por cinco dimensiones interdependientes: axiológica, ontológica, epistemológica, teleológica y metodológica. Estas dimensiones no operan de manera aislada; por el contrario, se articulan dinámicamente, sustentando una práctica investigativa sistémica y coherente.

La investigación se concibe, por tanto, como un proceso profundamente vinculado a decisiones de orden filosófico que orientan la forma de comprender y abordar la realidad. Esta postura se sustenta en el modelo de la pentadimensionalidad paradigmática propuesto por González (2005, 2008, 2009) y desarrollado posteriormente con aportes de Guevara y Caicedo (2009), el cual supera una visión reduccionista de la metodología entendida únicamente como un conjunto de técnicas. Desde este enfoque, la metodología se reconoce como una dimensión filosófica que dialoga de manera integrada con las perspectivas axiológica, ontológica, epistemológica y teleológica, otorgando profundidad y coherencia al proceso investigativo.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica responde a la pregunta fundamental: ¿por qué este estudio merece ser realizado? Los valores éticos formales, que legitiman la investigación como un acto humano significativo. En este estudio, el valor central es el bienestar emocional del adolescente, entendido como un derecho fundamental y como una condición indispensable para su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, la IE se asume como un recurso transformador que favorece la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones conscientes, factores clave en la prevención del consumo de SPA.

Este valor se expresa en tres planos inseparables: (a) el plano individual, que implica la integridad ética del investigador, la coherencia entre pensamiento, acción y vida personal, así como la responsabilidad frente a sus propios prejuicios y emociones; (b) el plano profesional, que exige rigor metodológico, empatía, escucha activa y una relación ética con los participantes, reconociéndolos como sujetos y no como meros datos; y (c) el plano social, orientado a contribuir a la justicia educativa, la equidad y el bienestar comunitario, entendiendo la investigación como un acto de ciudadanía crítica comprometido con la transformación de contextos educativos vulnerables.

En este sentido, González et al. (2009) señalan que la dimensión axiológica se articula a partir de dos ejes interrelacionados: la capacidad de reconocer y promover valores sociales fundamentales, como el derecho a la salud emocional, y la disposición ética del investigador, expresada en su sensibilidad frente a la dignidad humana, el sufrimiento de los participantes y el significado profundo de los fenómenos estudiados.

Dimensión ontológica

Desde este marco axiológico, la dimensión ontológica permite comprender la relevancia de la IE en la prevención del consumo de SPA en adolescentes de educación básica secundaria, al delimitar la concepción de realidad que orienta el estudio. En este contexto, el objeto de investigación las emociones, las decisiones frente al consumo y las relaciones escolares, se concibe como una construcción subjetiva, intersubjetiva y socialmente compartida.

La realidad, emerge de la experiencia vivida, de las narrativas y de las emociones expresadas por estudiantes y docentes. Esta dimensión reconoce la coexistencia de múltiples interpretaciones del consumo de SPA, moldeadas por el contexto sociocultural, la historia personal y las interacciones sociales, lo que exige una aproximación comprensiva y sensible a los significados que los actores atribuyen a sus experiencias.

Dimensión epistemológica

De manera complementaria, la dimensión epistemológica orienta la forma en que se construye el conocimiento sobre este fenómeno, situándolo en el contexto social y educativo de los estudiantes de educación básica secundaria, particularmente del grado séptimo. Desde esta perspectiva, la comprensión y el manejo de las emociones se reconocen como elementos centrales en la toma de decisiones, en la interacción con los pares y en la motivación personal.

La IE se entiende, así, como una práctica intersubjetivamente construida, en la que el conocimiento emocional se negocia, se co-crea y se vive en la interacción entre sujetos. Como señalan González et al. (2009), esta dimensión implica reflexionar sobre la relación entre el sujeto docentes, orientadores y facilitadores y el objeto emociones, experiencias de vulnerabilidad y contextos de riesgo, así como sobre las intencionalidades, valores y creencias que orientan la construcción del saber emocional en la escuela.

En este marco, la promoción de la IE en la prevención del consumo de SPA se configura a partir de tres procesos interrelacionados: (a) el contacto, entendido como la construcción de relaciones auténticas entre adultos y adolescentes, donde ambos son reconocidos como agentes de significado; (b) la negociación, que se expresa en procesos dialógicos donde los adolescentes comparten emociones, miedos y presiones sociales, mientras los adultos escuchan sin juzgar y validan sus vivencias; y (c) la intersubjetividad, que posibilita la construcción compartida de nuevas formas de comprender las emociones, la identidad y el autocuidado, basadas en lenguajes comunes y marcos éticos emergentes.

Desde esta perspectiva, la IE se concibe como un modo de estar en el mundo que se configura en relaciones empáticas, respetuosas y críticamente reflexivas, trascendiendo enfoques positivistas y tecnocráticos que reducen la prevención a la aplicación de protocolos estandarizados. Se asume, así, una epistemología de carácter constructivista, fenomenológico y crítico.

Dimensión teleológica

La dimensión teleológica define el propósito último de la investigación: contribuir a la generación de conocimiento útil, pertinente y transformador. Reconocer esta dimensión implica asumir que las acciones investigativas están orientadas por causas finales que otorgan sentido al quehacer científico. Como señalan González et al. (2009), toda investigación debe aportar al enriquecimiento del conocimiento humano y a la ampliación de la memoria colectiva.

En este estudio, dicha dimensión adquiere un carácter pedagógico y ético, al trascender el mero reporte académico para fortalecer la comunidad educativa, empoderar a docentes y estudiantes como agentes de transformación y generar conocimiento que dialogue con políticas públicas y prácticas escolares, consolidando la investigación como un acto de justicia educativa y compromiso social.

Dimensión metodológica

Finalmente, la dimensión metodológica se ocupa de cómo se desarrolla el proceso investigativo. Comprende los principios, reglas y procedimientos que lo regulan, así como aspectos relacionados con el tiempo, los recursos, el espacio y las herramientas empleadas. Se entiende como una tarea fundamentalmente intelectual antes que técnica, dado que cada tipo de realidad exige métodos específicos para ser abordada, lo que hace inseparable al método del objeto de estudio.

Su carácter es transitorio y contextual, ya que las acciones humanas se inscriben en contextos sociales e históricos que les otorgan significado. El método busca facilitar la recolección y el análisis de información para develar los sentidos de los fenómenos estudiados (González et al., 2009). Por ello, las decisiones metodológicas reconocen la subjetividad inherente a todo proceso de generación de conocimiento e integran saberes teóricos, habilidades prácticas y actitudes personales.

El investigador se constituye así en el principal recurso del estudio, pues su dinámica cognitiva implica una interacción constante entre su marco interpretativo y el de los sujetos investigados. Diseñar un método adecuado supone un ejercicio intelectual riguroso que define estrategias, escenarios, participantes, técnicas, instrumentos y procedimientos, siempre en función de la naturaleza del problema y de las preguntas planteadas. Desde esta perspectiva, el método actúa como un puente entre el contexto empírico y el marco conceptual, articulando teoría, técnica y diseño estratégico, con el investigador como eje integrador de las dimensiones ontológica, epistemológica y teleológica (González et al., 2009).

Por tanto, asumir la investigación bajo el enfoque de la pentadimensionalidad paradigmática constituye una elección teórica, una necesidad ética y pedagógica. Esta forma de investigar concibe el proceso investigativo como una práctica integral, en la que cada decisión está orientada por valores, por una comprensión situada de la realidad, por una relación consciente entre quien investiga y quienes participan, por propósitos transformadores y por métodos coherentes con dicha visión.

Así, la investigación deja de ser un ejercicio meramente técnico para convertirse en un acto reflexivo y comprometido, orientado a comprender profundamente las experiencias emocionales de los adolescentes y a contribuir, desde el ámbito educativo, a la prevención del consumo de SPA. El trabajo científico se asume, de este modo, como una acción responsable, sensible al contexto y alineada con la construcción de bienestar, sentido y dignidad humana.

Método para el análisis de la información

Esta investigación, sustentada en el método fenomenológico trascendental de Husserl, permite comprender cómo docentes y estudiantes viven y les dan sentido a sus experiencias emocionales dentro del contexto escolar. A partir de esa comprensión, es posible interpretar cómo esas vivencias reflejan formas de afrontar, resistir o verse afectados por situaciones de riesgo, como el consumo de sustancias. Así, la

fenomenología trascendental ofrece una vía para acceder al mundo interno de los participantes y, desde allí, generar comprensiones profundas que orienten la construcción de proposiciones teóricas significativas para fortalecer la IE, de modo que esta actúe como un factor de protección ante dichas realidades.

El método parte del reconocimiento de que la conciencia es intencional, es decir, que siempre está dirigida hacia algo, hacia un objeto o experiencia que le da sentido. Es decir que:

Toda conciencia es conciencia de algo" (p. 144). Desde esta perspectiva, comprender un fenómeno implica atender al modo en que este es vivido, percibido, sentido y significado por los sujetos. Por ello, la fenomenología trascendental se distancia del objetivismo y recupera la dimensión humana del conocimiento. En palabras de autor "Es absurdo querer conocer el ser suprimiendo la conciencia (Husserl, 2009, p. 52).

La fenomenología, es especialmente valiosa cuando el objeto de estudio es profundamente humano como las emociones adolescentes, las decisiones bajo presión, los vínculos afectivos en el aula, porque permite acceder a realidades que se tejen en el tejido del sentido. La herramienta clave de este método es la epojé, o suspensión del juicio natural.

El investigador llega con preguntas y una actitud de escucha (Husserl, 2009). Esta actitud fenomenológica permite al investigador abrirse a las vivencias de los actores educativos, acogiendo con atención y profundidad las formas particulares en que cada uno construye sentido sobre sus experiencias emocionales en el contexto escolar. Así, se reconoce que las manifestaciones del consumo de sustancias, sus interpretaciones, y las formas de afrontamiento emocional son realidades vividas que requieren ser comprendidas desde su propia lógica interna.

Siguiendo esta línea, el proceso de investigación se organiza conforme a cuatro fases fundamentales, tal como lo han sistematizado autores como Martínez (2006), Leal (2008) y Paoli (2012), en coherencia con el enfoque fenomenológico trascendental. Estas fases se conciben como momentos interrelacionados de un proceso reflexivo que permite

aproximarse progresivamente a la comprensión del fenómeno estudiado. Su finalidad es garantizar una descripción rigurosa de las experiencias vividas por los participantes, respetando su singularidad y profundidad, y posibilitar el tránsito desde la vivencia concreta hacia la identificación de las estructuras esenciales que configuran el sentido del fenómeno en el contexto escolar.

La Fase I: es la parte previa que implica que el investigador clarifique y suspenda sus juicios iniciales mediante la *epojé*, asumiendo una actitud de apertura y escucha que permite que el fenómeno se manifieste con autenticidad. Esta disposición es necesaria para captar las vivencias emocionales tal como se experimentan en los espacios escolares, libres de interpretaciones externas. **Fase II:** es la descripción y recopilación de experiencias por medio de entrevistas y observaciones a estudiantes y docentes. El objetivo es registrar con fidelidad los relatos, captando el modo en que los sujetos perciben y significan los vínculos entre sus emociones, su comportamiento y su entorno.

En palabras de Husserl: “La descripción fenomenológica es una visión pura de lo que se da, sin añadiduras ni supresiones, una intuición que se detiene en la cosa misma” (2009, p. 76). **Fase III:** la estructural corresponde al momento en que se realiza la reducción eidética, que permite identificar las estructuras esenciales del fenómeno. A partir del análisis, se develan los elementos comunes y constantes que configuran la experiencia emocional en situaciones relacionadas con el consumo de sustancias. Husserl señala que, “La esencia es aquello que puede ser pensado como idéntico en todas las multiplicidades de vivencias semejantes” (Husserl, 2009, p. 116). **Fase IV:** este proceso culmina en una comprensión profunda y estructurada del fenómeno, integrando las voces individuales en una síntesis comprensiva. Husserl señala que, “La esencia es aquello que puede ser pensado como idéntico en todas las multiplicidades de vivencias semejantes” (Husserl, 2009, p. 116).

Figura 1

Etapas, pasos y momentos fenomenológico



Fase 1: Etapa Previa

Clarificar los Presupuestos: El investigador se libera de prejuicios, teorías y preconceptos para no afectar la investigación (epojé).



Fase 2: Recoger la Experiencia

Recoger la Experiencia Viva: Se recopilan datos de la experiencia a través de entrevistas, relatos personales, anécdotas y observaciones.



Fase 3: Reflexión Estructural

Reflexionar sobre la Experiencia: Se analiza el material para aprehender el significado esencial y las estructuras o temas de la experiencia.



Fase 4: Escritura y Reflexión

Escribir el Texto Fenomenológico: Se integran todas las estructuras en una descripción completa que revela la esencia del fenómeno estudiado.

Nota. Adaptación de Husserl (1970)

Escenario y sujetos participantes

El escenario de investigación es definido por Taylor y Bogdan (1994) como el contexto físico y social donde se desarrollan los fenómenos de estudio y donde se obtienen los datos directamente de la fuente. Para efectos de este estudio, los escenarios seleccionados son dos instituciones educativas distritales (I.E.D.) son de carácter público, ubicadas en Bogotá, Colombia: el I.E.D. Centro Integral José María Córdoba, ubicado en la localidad de Tunjuelito, y el I.E.D. Acacia II, en la Localidad de Ciudad Bolívar situado en una zona urbana de características similares, que ofrecen educación en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media. Estos contextos se eligen por presentar dinámicas sociales que inciden en la vida escolar, incluyendo situaciones relacionadas con el consumo de SPA en adolescentes, lo que los convierte en entornos idóneos para comprender la problemática.

Informantes clave

En el desarrollo de la presente investigación, la identificación de los informantes clave resulta un aspecto fundamental para la comprensión profunda del fenómeno estudiado. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), los informantes clave son aquellos sujetos que, por sus características, experiencias y roles específicos, poseen un conocimiento significativo y privilegiado sobre el objeto de estudio, lo que les permite aportar información sustancial, detallada y enriquecedora. En investigaciones cualitativas, particularmente de enfoque fenomenológico, la selección de estos participantes se orienta por su capacidad para dar cuenta del fenómeno desde la experiencia vivida o desde un acompañamiento profesional cercano y reflexivo.

En cada institución se incluyó cuatro estudiantes de séptimo grado, con edades entre los 12 y 15 años, seleccionados mediante un muestreo intencional. Los criterios de selección contemplan haber tenido contacto directo o indirecto con situaciones de consumo de SPA en el entorno escolar, ya sea por haber presenciado estos hechos, por contar con compañeros cercanos involucrados en dichas situaciones o por haber sido remitidos al área de orientación debido a dificultades emocionales asociadas a estos contextos. Asimismo, se consideró la participación voluntaria y la capacidad de los estudiantes para expresar de manera reflexiva sus percepciones y vivencias emocionales.

Por otra parte, se incluyó un docente orientador por institución, elegido a partir de dos criterios fundamentales: contar con un mínimo de tres años de experiencia en acompañamiento psicoeducativo en contextos escolares y participar activamente, al momento de la investigación, en programas institucionales de prevención o promoción de la salud emocional. Su aporte profesional permite incorporar una mirada complementaria y contextualizada sobre las estrategias implementadas, los desafíos cotidianos y las oportunidades para fortalecer la inteligencia emocional en el ámbito escolar.

Esta estrategia de selección intencional, más rigurosa y teóricamente justificada que un muestreo meramente conveniente, permite garantizar que los participantes constituyan fuentes privilegiadas de conocimiento sobre la manera en que la inteligencia emocional se vive, se limita o se transforma en contextos de vulnerabilidad social y educativa.

En el enfoque cualitativo-fenomenológico, la elección de los informantes se fundamenta en su experiencia directa y en su capacidad para aportar significados relevantes desde su vivencia personal o profesional (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, la fenomenología educativa reconoce que la experiencia de los representa el horizonte desde el cual emerge la comprensión humana; por ello, escuchar las voces de los adolescentes y de quienes los acompañan en el contexto escolar constituye un acto central tanto ético como epistemológico en la construcción de sentido (Van, 1990).

Tabla 2

Informantes clave

INFORMANTE	COLEGIO	CÓDIGO
Estudiante grado séptimo 1	I.E.D. Centro Integral José María Córdoba	CJMCE01
Estudiante grado séptimo 2	I.E.D. Centro Integral José María Córdoba	CJMCE02
Estudiante grado séptimo 3	I.E.D. Centro Integral José María Córdoba	CJMCE03
Estudiante grado séptimo 4	I.E.D. Centro Integral José María Córdoba	CJMCE04
Docente-Orientador	I.E.D. Centro Integral José María Córdoba	CJMCDO01
Estudiante grado séptimo 1	I.E.D. Acacias II	CAE01
Estudiante grado séptimo 2	I.E.D. Acacias II	CAE02
Estudiante grado séptimo 3	I.E.D. Acacias II	CAE03
Estudiante grado séptimo 4	I.E.D. Acacias II	CAE04
Docente-Orientador	I.E.D. Acacias II	CADO04

Nota. Elaboración de la autora

Técnicas e instrumentos de investigación

En coherencia con el enfoque fenomenológico trascendental de Husserl que guía esta investigación, se seleccionaron como técnicas principales la entrevista en profundidad. Estas permiten acceder a las vivencias, percepciones y significados que adolescentes y docentes atribuyen al manejo emocional y al consumo de sustancias psicoactivas, sin imponer categorías externas que distorsionen su experiencia subjetiva.

La entrevista a profundidad es fundamental en la investigación cualitativa porque permite comprender de forma detallada y contextual las perspectivas, emociones y experiencias de los participantes respecto a un fenómeno específico. (Hernández et al, 2014, p. 396; Hernández y Carpio, 2019). Esta apertura al relato personal es fundamental en investigaciones interpretativas, ya que posibilita una comprensión profunda de las vivencias escolares, afectivas y sociales de los adolescentes, así como de las interpretaciones docentes sobre el manejo emocional en el aula. Como señala Vallés (1999), esta técnica resulta especialmente valiosa para capturar los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias, así como sus percepciones sobre el fenómeno en estudio.

Como instrumento asociado, se diseñó un guion de entrevista que se puede consultar en el anexo A-3, A-4 aplicado a docentes orientadores y estudiantes, entendido como una herramienta flexible que orienta el proceso narrativo. Según Flick (2015), este “sirve de orientación para el desarrollo del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, sin imponer una estructura rígida” (p. 138). El guion se compone de preguntas abiertas formuladas para estimular la reflexión y la expresión auténtica del participante. En palabras de Vasilachis (2006), “el guion no debe determinar el curso de la entrevista, sino ofrecer un camino posible para explorar el universo significativo del entrevistado” (p. 134).

Para garantizar su validez instrumental dado que depende de factores subjetivos como emociones, intereses y concepciones de los informantes, el guion fue sometido a

validación por tres expertos en el área, siguiendo las recomendaciones de Pourtois y Desmont (1992). Las observaciones recibidas permitieron ajustarlo antes de su aplicación definitiva.

Asimismo, siguiendo a Barrantes (2001), se reconoció la necesidad de contar con una orientación previa que guiara la mirada investigativa, aun cuando esta fuera inicial y flexible. A partir de ello, la observación se centró de forma intencional en las expresiones no verbales de las emociones como miradas esquivas, gestos de tensión, risas contenidas, posturas corporales de retraimiento e interacciones silenciosas, comprendidas como manifestaciones significativas del mundo emocional que, aunque no siempre se verbaliza, se expresa y se vive en la cotidianidad escolar.

El proceso de recolección de información estuvo orientado por el principio de saturación teórica, de modo que se avanzó en la obtención de datos hasta que las nuevas evidencias dejaron de aportar elementos relevantes para la construcción de categorías o la ampliación de las interpretaciones. Esta decisión permitió asegurar un análisis profundo y consistente.

El tratamiento de la información se desarrolló a partir de un enfoque inductivo e interpretativo, en consonancia con los fundamentos del paradigma cualitativo. A lo largo del análisis, se reconocieron regularidades, temas significativos y categorías emergentes mediante un ejercicio reflexivo que articuló de manera permanente los hallazgos empíricos con los referentes conceptuales que orientan el estudio (Hurtado, 2020). Como apoyo a este proceso analítico, se empleó el software Atlas.ti versión 9, el cual facilitó la organización de los audios, la codificación emergente, la construcción de relaciones conceptuales y la visualización de redes de sentido que fortalecen la comprensión fenomenológica del fenómeno investigado.

Criterios de rigurosidad

En el contexto de los estudios cualitativos, el rigor metodológico es un elemento central que permite validar la calidad, coherencia y legitimidad del proceso investigativo.

Esta rigurosidad debe entenderse como una práctica reflexiva y coherente que da respuesta a los fundamentos epistemológicos del enfoque interpretativo. Como lo plantean Noreña et al. (2012), los criterios de evaluación deben ser propios de este tipo de estudios, ya que su propósito es la comprensión profunda de los significados contruidos por los participantes desde su experiencia.

La credibilidad del estudio se consolida cuando los resultados representan fielmente lo expresado por los informantes. Para lograrlo, se emplean estrategias como la revisión de los hallazgos, la comparación de diversas fuentes de información. De igual forma, la posibilidad de que los hallazgos puedan ser considerados en otros escenarios similares, aunque no generalizables, se alcanza mediante una descripción detallada de las características del contexto y de los sujetos que participaron en la investigación.

Por otro lado, la estabilidad del proceso investigativo, conocida como consistencia, se sostiene a través de una documentación cuidadosa del recorrido metodológico, de forma que sea comprensible y trazable para otros investigadores. Esta transparencia permite constatar la coherencia del análisis sin comprometer la flexibilidad propia del enfoque. A su vez, la objetividad del proceso interpretativo se fortalece mediante la confirmabilidad, que supone un ejercicio constante de reflexividad por parte del investigador, en el que se reconocen sus propios supuestos y se contrasta la interpretación de los datos con la literatura científica y con las voces de los participantes.

La relevancia del estudio se mide en función de su capacidad para responder a las preguntas planteadas, ofrecer explicaciones significativas sobre el fenómeno abordado y generar nuevas posibilidades de comprensión. Igualmente, la coherencia teórico-epistemológica exige una alineación integral entre el problema de investigación, los referentes teóricos y las decisiones metodológicas adoptadas, lo que confiere solidez y estructura al trabajo.

Criterios bioéticos de la investigación

Toda investigación que involucra seres humanos trasciende el cumplimiento de protocolos técnicos: exige un compromiso ético profundo. La presente investigación cualitativa con adolescentes se fundamenta en los principios del Informe Belmont (1979) respeto por las personas, beneficencia y justicia, pilares de la bioética contemporánea que cobran especial relevancia al trabajar con poblaciones en etapas de desarrollo y vulnerabilidad como la adolescencia.

El respeto por las personas se traduce en el reconocimiento de la autonomía de los participantes. En el caso de los adolescentes, esto implica obtener tanto el consentimiento informado de sus representantes legales como su propio asentimiento, en concordancia con la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia). Se le proporciona información clara, completa y adaptada a su nivel de comprensión sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, así como su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias (Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento, 1979).

La beneficencia guía la obligación de maximizar los beneficios y minimizar los riesgos. Al tratarse de una investigación de riesgo mínimo según la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, se evita cualquier daño físico o psicológico y se garantiza que la información sensible sea tratada con absoluta confidencialidad. Los datos se manejan conforme a las normativas vigentes, previniendo el acceso no autorizado o el uso indebido (Cueva et al., 2023).

El principio de justicia implica equidad en la selección de participantes y en la distribución de beneficios y cargas del conocimiento generado. No se subordina el bienestar individual al interés científico o social, como lo reafirma el Código de Bioética y Bioseguridad de Venezuela (2002): “el respeto a los derechos humanos y el bienestar

de la persona sujeto de investigación deben prevalecer siempre sobre los intereses de la ciencia y de la sociedad” (p. 29).

Más allá del cumplimiento normativo, en la investigación cualitativa la ética se entiende como una actitud relacional: exige sensibilidad, respeto y responsabilidad continua en cada etapa del proceso (Noreña et al., 2012). Escuchar a los adolescentes es un deber ético y epistemológico: su experiencia constituye el núcleo del conocimiento que se busca construir. Por ello, la integridad del estudio se sostiene en la validez metodológica, en la honestidad, transparencia y reflexividad del investigador (Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2019; González y Ruiz, 2011).

Consentimiento informado, asentimiento y confidencialidad

Se observó estrictamente los principios del consentimiento informado, asentimiento y confidencialidad, este formato se puede consultar en el anexo A-1, A-2. Se entregó a los padres o tutores un documento explicativo sobre el objetivo, procedimientos y posibles riesgos del estudio, y su firma será indispensable para que los adolescentes participen. Igualmente, se les presentó a los adolescentes un documento de asentimiento adaptado a su comprensión, que deberán firmar de manera libre y voluntaria.

Toda la información recolectada fue tratada de forma confidencial, codificada y almacenada de manera segura, conforme a lo establecido en la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales (Congreso de Colombia, 2012). Desde una perspectiva ética, la autora asumió la confidencialidad y el manejo responsable de la información como principios innegociables, en coherencia con las disposiciones para la investigación con seres humanos establecidas por el Ministerio de Salud (1993).

Protección de poblaciones vulnerables

La investigación es, ante todo, un acto humano profundamente arraigado en decisiones filosóficas. Esta convicción subyace al modelo de pentadimensionalidad paradigmática, propuesto por González (2005, 2008, 2009) y desarrollado junto con Guevara y Caicedo (2009). Dicho modelo busca superar la visión reduccionista que reduce la metodología a meras herramientas y técnicas, al concebirla como una dimensión filosófica que dialoga de forma integrada con las perspectivas axiológica, ontológica, epistemológica y teleológica.

Siguiendo las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2014), en toda intervención con adolescentes debe primar el interés superior del menor, garantizando su desarrollo integral y el respeto pleno a sus derechos (p. 12). Este principio es el eje desde el cual debe articularse cualquier proceso investigativo. No se trata de estudiar al adolescente como objeto; se trata, más bien, de reconocerlo como sujeto: con voz, con historia y con dignidad.

La investigadora asumió, por tanto, una conducta ética rigurosa, siempre sensible y respetuosa. Será una acompañante atenta. Y en cada encuentro, se procurará un entorno de seguridad emocional, donde hablar no implique riesgo, donde revelar no signifique exponerse. Como señala el Ministerio de Salud (1993), la protección psicosocial es una condición previa para cualquier interacción significativa. Sin confianza, no hay verdad; sin cuidado, no hay conocimiento

SECCIÓN IV

Análisis de la información

Esta sección se constituye como el eje articulador entre la formulación teórica del problema y su despliegue empírico, al explicitar el recorrido metodológico que orientó la indagación sobre el consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito escolar. Justificar la pertinencia del enfoque seleccionado, expon

er las decisiones operativas derivadas de él y mostrar cómo estas permiten acceder a los estratos de significación que configuran el fenómeno en su concreción contextual. El ámbito de estudio se delimitó en dos instituciones educativas distritales de Bogotá: el Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y el Colegio Acacia II I.E.D., espacios en los que, por su diversidad socioeducativa y su inserción en territorios con dinámicas complejas de riesgo, el consumo de sustancias emerge como expresión de tramas intersubjetivas, históricas y simbólicas.

Frente a ello, se optó por una aproximación fenomenológica trascendental, en la medida en que su propósito de describir la esencia de la experiencia tal como se da en la conciencia, sin presupuestos ontológicos previos, se alinea con la intención comprensiva de la investigación. Esta elección implicó un compromiso metodológico con la suspensión de las naturalizaciones cotidianas acerca del consumo (la epojé), la focalización en las estructuras invariantes de la vivencia (reducción eidética) y la interrogación sobre los modos en que el fenómeno se constituye en la conciencia intencional (reducción trascendental).

El despliegue de estos pasos sintetizados en la tabla 3, responde a una posición situada: la investigadora, en tanto docente, participa de un saber práctico que, lejos de entorpecer la objetividad, permite una inmersión reflexiva en las configuraciones afectivas, corporales y relacionales que acompañan al fenómeno. Así, la descripción fenomenológica no se erige desde una exterioridad abstracta; por el contrario, emerge de un estar en el mundo escolar que exige un retorno crítico constante a la propia

experiencia como fuente legítima de conocimiento.

Tabla 3

Método fenomenológico

FASE COMPONENTE		CARACTERÍSTICAS
Fase I: Actitud fenomenológica (Epoché)		El investigador suspende sus juicios previos mediante la <i>epoché</i> , adoptando una actitud de apertura y escucha activa. Esto permite que el fenómeno (en este caso, las vivencias emocionales en contextos escolares) se manifieste de forma auténtica, sin imposiciones ni interpretaciones externas.
Fase II: Descripción fenomenológica		Se recopilan experiencias a través de entrevistas y observaciones con estudiantes y docentes-orientadores. El objetivo es registrar fielmente los relatos, captando cómo los participantes perciben, viven y dan sentido a las relaciones entre sus emociones, comportamientos y entorno. Como dice Husserl: <i>“La descripción fenomenológica es una visión pura de lo que se da, sin añadiduras ni supresiones, una intuición que se detiene en la cosa misma”</i> (2009, p. 76).
Fase III: Reducción eidética (Análisis estructural)		A partir del análisis de los relatos, se aplica la <i>reducción eidética</i> para identificar las estructuras esenciales del fenómeno. Se busca lo común y constante en las vivencias, revelando los núcleos significativos de la experiencia emocional asociada, por ejemplo, al consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Husserl afirma: <i>“La esencia es aquello que puede ser pensado como idéntico en todas las multiplicidades de vivencias semejantes”</i> (2009, p. 116).
Fase IV: Síntesis comprensiva (Comprensión esencial)		Se integran las voces individuales en una comprensión profunda y estructurada del fenómeno. Esta fase culmina con una descripción esencial rica y contextualizada, que refleja tanto la diversidad de las experiencias como su núcleo común, manteniendo fidelidad al mundo vivido por los participantes.
Escenario de investigación		Para este estudio, se seleccionaron dos Instituciones Educativas Distritales (I.E.D.) públicas en Bogotá: I.E.D. Centro Integral José María Córdoba (localidad de Tunjuelito) y I.E.D. Acacia II (localidad de Ciudad Bolívar). Ambas ofrecen educación desde preescolar hasta media y se ubican en zonas urbanas con dinámicas sociales similares, incluyendo problemáticas relacionadas con el consumo de SPA en adolescentes, lo que las convierte en contextos pertinentes para la investigación fenomenológica.

Nota. Método adaptado de Husserl (1970)

Fase I: Actitud fenomenológica (Epojé)

Esta etapa corresponde al primer momento de la reducción fenomenológica, conocido como epojé, un ejercicio intencional de reconocimiento y suspensión de las preconcepciones, afectos, valoraciones y vivencias personales que la investigadora ha ido acumulando en torno al consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar de estudiantes de colegios públicos que afecta a niños, niñas y adolescentes. La finalidad es hacer explícita la subjetividad como condición que precede a toda observación, para que su influencia en la descripción de las experiencias ajenas transcurra con plena conciencia y no de forma inadvertida. A continuación, se presentan algunos elementos que conforman este horizonte pre-reflexivo.

Las vivencias adversas durante la infancia y la adolescencia temprana como traumas, inestabilidad escolar o abandono emocional se asocian con un mayor riesgo de desarrollar trastornos por consumo de drogas en la adultez joven (Stone et al., 2012). Esta relación se hace visible en contextos educativos concretos, en instituciones del sur de Bogotá, la autora ha observado cómo el uso de sustancias psicoactivas se entrelaza con dinámicas relacionales y afectivas entre los jóvenes. Ante la ausencia de redes familiares estables o de espacios institucionales que brinden contención emocional, los grupos de pares funcionan como refugios simbólicos.

En ellos, el consumo compartido opera como un ritual de pertenencia que produce complicidad, reconocimiento mutuo y una sensación, aunque transitoria de seguridad y cohesión. De este modo, lo que desde una mirada externa puede interpretarse como conducta de riesgo o desviación, desde la experiencia de los propios jóvenes suele constituir una estrategia de supervivencia afectiva en contextos marcados por la fragmentación social y la escasez de oportunidades significativas. Para Najt et al., (2011) analizar estas prácticas desde esta perspectiva implica reconocer que el consumo de sustancias no puede reducirse a una conducta individual o patológica, más bien, debe entenderse como un fenómeno relacional situado en tramas de desigualdad, precariedad

afectiva y debilitamiento institucional.

Las relaciones parentales, en muchos de los casos observados, aparecen marcadas por la sobrecarga laboral, la distancia emocional o la ausencia prolongada ya sea física o simbólica, lo que deja a los estudiantes en una búsqueda constante de contención afectiva fuera del hogar. En este vacío relacional, algunos jóvenes encuentran en sus pares, y en prácticas compartidas como el consumo de sustancias psicoactivas, un espacio de reconocimiento y pertenencia que otros entornos no les ofrecen. Desde una perspectiva relacional, Díaz (2020) menciona que estas prácticas pueden interpretarse como efectos de la desinstitucionalización del cuidado y de la precarización de los vínculos primarios, donde el consumo compartido funciona como mecanismo de producción de sociabilidad y reconocimiento que compensa, de manera ambivalente, la ruptura de los marcos familiares y comunitarios de protección.

Frente a esta complejidad, ciertos contextos comunitarios e institucionales responden con normativas centradas en la supervisión directa y la contención visible del consumo, priorizando la estabilidad del entorno escolar por encima del acompañamiento individualizado y contextualizado. Cuando el consumo se hace evidente, la respuesta más frecuente es el aislamiento del estudiante: suspensiones temporales, exclusión de actividades colectivas o reubicación en otros grupos. Estas medidas, aunque justificadas en nombre del orden institucional, terminan por reforzar la marginalidad y debilitar precisamente aquellos lazos sociales, emocionales, pedagógicos que podrían sostener procesos de transformación personal y colectiva.

Esta exposición prolongada a dichas dinámicas ha generado en la investigadora una sensibilidad particular hacia las condiciones que preceden al acto de consumir. Ha observado cómo, en muchos casos, el consumo es una estrategia de regulación emocional, una forma de resistencia simbólica ante la invisibilización social o la expresión de un malestar que no encuentra otras vías de enunciación legítimas dentro del sistema educativo.

Al mismo tiempo, ha experimentado una profunda inquietud ética ante la brecha entre la complejidad de las vivencias estudiantiles y la simplicidad que a menudo punitivo, de las respuestas institucionales. Reconocer estos estratos de experiencia constituye tanto un imperativo ético como un paso metodológico fundamental. La fenomenología demanda que la investigadora se sitúe con lucidez frente a su propio horizonte de comprensión, no con el propósito de neutralizar su subjetividad, sino de habitarla con rigor, de modo que la descripción de lo vivido por los jóvenes se desarrolle con la atención necesaria para captar su densidad, su ambigüedad y su historicidad, situada en el sur de Bogotá.

Fase II: Descripción fenomenológica

Esta fase corresponde al acceso directo al fenómeno tal como se presenta en la experiencia vivida: el consumo de sustancias psicoactivas en el entorno escolar. En correspondencia con lo anterior, este estudio se orientó a interpretar las experiencias narradas por estudiantes y docentes orientadores del Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y del Colegio Distrital Acacia II I.E.D., instituciones ubicadas en el sur de Bogotá, territorio históricamente afectado por la exclusión social, la precariedad económica y la presencia de dinámicas urbanas complejas, entre ellas, el fácil acceso y consumo de sustancias psicoactivas por parte de la población juvenil.

Dado que la investigadora ejerce función docente en uno de los establecimientos educativos, su inserción en los escenarios no requirió una entrada externa. Previo al trabajo de campo, se realizaron encuentros formales con los equipos directivos del Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y del Colegio Distrital Acacia II I.E.D., con el propósito de presentar los alcances del estudio, establecer los compromisos éticos y acordar los tiempos y espacios idóneos para el desarrollo de las actividades. En ambos casos, se recibió apoyo institucional, condicionado al cumplimiento de los protocolos de protección de datos y al respeto por los canales pedagógicos establecidos.

Durante estas reuniones, se solicitó orientación sobre posibles participantes cuyas

experiencias pudieran iluminar distintas dimensiones del fenómeno: estudiantes con trayectorias diversas en relación con el consumo de forma indirecta, es decir, que conocían y habían vivido la experiencia de otros compañeros, por otro lado, docentes-orientadores con larga permanencia en los contextos. A partir de estas conversaciones, se definieron tres aspectos centrales para la organización del trabajo de campo:

La disponibilidad de espacios seguros y neutrales dentro de las instituciones, fuera de las dinámicas académicas usuales, cómo la biblioteca entre otros. La identificación de 10 personas dispuestas a participar voluntariamente, distribuidas entre estudiantes de séptimo, docentes-orientadores.

Con estos insumos, se procedió a la recolección de narrativas mediante entrevistas en profundidad. Cada relato fue grabado con consentimiento informado, transcrito íntegramente y revisado con el participante cuando fue posible, para garantizar fidelidad interpretativa. Estos textos constituyen las descripciones protocolares que sustentan el análisis posterior, en el que se busca develar las estructuras esenciales de la experiencia, más allá de sus manifestaciones superficiales.

Tabla 4

Primera reunión con los equipos directivos para la inmersión al campo en los colegios Centro Integral José María Córdoba y el Colegio Distrital Acacia II de Bogotá.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	HORARIO DISPUESTO PARA EL ESTUDIO	POSIBLES INFORMANTES	# DE CASOS VOLUNTARIOS
Centro Integral José María Córdoba I.E.D.	Jornada matutina: durante el descanso a las 10:00 a.m.	estudiantes de grado séptimo y docente- orientador	10
Colegio Distrital Acacia II I.E.D.	Jornada vespertina: 4:00 p.m. – 4:35 p.m.	estudiantes de grado séptimo y docente- orientador	10

Nota. Elaboración de la autora

Los datos presentados en la tabla 4 reflejan los resultados de las gestiones

realizadas con las instituciones educativas participantes. En efecto, se llevaron a cabo reuniones formales con los equipos directivos del Centro Integral José María Córdoba I.E.D. y del Colegio Distrital Acacia II I.E.D., con el propósito de socializar el diseño de la investigación y solicitar su autorización para la aplicación de las entrevistas.

En ambos espacios, las directivas manifestaron interés institucional, apertura y compromiso con la iniciativa, reconociendo la relevancia del tema de prevención del consumo de sustancias psicoactivas en la comunidad estudiantil. Asimismo, expresaron su disposición para permitir la implementación del instrumento con estudiantes de séptimo grado y, además, para contribuir activamente al proceso mediante el apoyo logístico y la facilitación del consentimiento informado por parte de las familias.

Además, mostraron especial interés en conocer los hallazgos del estudio y en que, a partir de ellos, se formule una propuesta concreta que pueda ser considerada para su implementación institucional. En este sentido, señalaron la inteligencia emocional como una posible línea de acción estratégica, alineada con sus objetivos formativos y su compromiso con el bienestar integral de los estudiantes.

Para la preparación de las entrevistas teniendo claro el lugar y la selección del informante clave se procedió a preparar la entrevista transcritas de forma literal, este formato, que aparece en la tabla 5. aunque simple en su estructura, cumple una función crítica en el análisis fenomenológico: permite pasar de la descripción literal a la interpretación profunda, sin perder el contacto con la voz del informante. Su uso sistemático garantiza rigor en la construcción de conocimiento basado en la experiencia vivida, tal como lo exigen los paradigmas cualitativos centrados en el sentido (Hernández, 2014, p. 494).

Tabla 5

Formato de transcripción para la descripción protocolar

#L	Descripción Protocolar (transcripción literal)	Unidades temáticas Naturales
1.		
2.		
3.		
4.		

Nota. Este formato ha sido adaptado y reformulado según los principios del análisis fenomenológico

La tabla 5, presenta un formato de transcripción protocolar diseñado para el análisis fenomenológico, estructurado en tres columnas esenciales: #L (número de línea), Descripción Protocolar y Unidades Temáticas Naturales (UTN). En la primera columna se asigna un número secuencial a cada fragmento narrativo, permitiendo un seguimiento riguroso del material empírico. La segunda columna contiene la transcripción literal y fiel de las palabras del informante, preservando su lenguaje vivencial, expresiones coloquiales y matices subjetivos, sin alteraciones ni interpretaciones.

La tercera columna identifica las Unidades Temáticas Naturales, es decir, los segmentos coherentes de sentido desde la perspectiva del propio participante, que reflejan una experiencia significativa, una emoción, una creencia o una relación social. Este formato, adaptado según los principios del análisis fenomenológico, sirve como herramienta metodológica clave para avanzar desde la descripción de lo vivido (Paso 1 y 2) hacia la identificación de invariantes significativas y, eventualmente, la esencia del fenómeno estudiado.

Fase III: Reducción eidética (análisis estructural)

El análisis fenomenológico se desarrolla a través de una secuencia de momentos interrelacionados que comienzan con la revisión minuciosa de cada protocolo de

entrevista y la identificación de las unidades temáticas naturales, entendidas como los fragmentos del discurso que poseen coherencia significativa desde la perspectiva del informante. Estas unidades se agrupan progresivamente en torno a relaciones conceptuales que permiten delinear temas esenciales comunes.

En este marco, la etapa estructural constituye el momento analítico en el que, tras la descripción ingenua y la reducción eidética, se procede a organizar sistemáticamente los significados esenciales extraídos de las descripciones protocolares para reconstruir la estructura esencial de la experiencia vivida. Dicha estructura es una configuración intencional que expresa lo que permanece invariante en la conciencia de los participantes respecto al fenómeno investigado (Husserl, 1962).

Durante esta fase, el investigador opera desde la actitud fenomenológica, es decir, suspendiendo los juicios ontológicos (*epoché*) para articular los temas esenciales en una narrativa coherente que revele la esencia del fenómeno tal como se da en la conciencia. Cada expresión citada se vincula rigurosamente a su fuente mediante la codificación alfanumérica, asegurando fidelidad al dato originario y rigor en la interpretación. El resultado es una descripción estructural densa, no causal ni explicativa, sino comprensiva: una representación fiel de cómo el fenómeno se constituye subjetivamente en la experiencia de quienes lo viven.

Los hallazgos que se presentan a continuación son el resultado de un análisis descriptivo que inició con la descomposición de la vivencia intencional, entendida por Husserl (2002) como un momento psicológico complejo. Bajo este marco de *epoché*, se procede a la fase descriptiva, la cual inicia con la descomposición de la vivencia intencional. Cada transcripción se somete a un microanálisis riguroso que disgrega el relato para aislar unidades de significado. Estas unidades son fragmentos esenciales que capturan el momento psicológico complejo donde la conciencia se dirige hacia el objeto vivido (Sánchez, 2015). El objetivo es distinguir la estructura nuclear de la experiencia de aquellos elementos accesorios o anecdóticos, estableciendo así una base empírica firme derivada directamente de los datos emergentes y asegurando una lectura

fiel de las vivencias.

En atención al rigor metodológico y al compromiso ético de preservar la confidencialidad de los participantes, se conformaron diez (10) unidades protocolares, correspondientes a ocho (8) estudiantes de grado séptimo cuatro por institución y dos (2) docentes-orientadores, uno por cada colegio distrital participante. Para su identificación en el análisis fenomenológico, se asignó a cada informante un código alfanumérico compuesto por las iniciales del colegio y su rol: CJMCE01 a CJMCE04 para los estudiantes del I.E.D. Centro Integral José María Córdoba, CAE01 a CAE04 para los del I.E.D. Acacias II, CJMCDO01 para el docente-orientador del primer colegio y CADO02 para el del segundo. Esta nomenclatura permite rastrear fielmente los contenidos de conciencia expresados en las descripciones protocolares, sin revelar la identidad de los participantes, y garantiza la coherencia entre la voz originaria y su posterior análisis estructural, en concordancia con los postulados de la fenomenología trascendental.

Tabla 6

Nomenclaturas identificatorias de informantes en el proceso de investigación en los colegios Centro Integral José María Córdoba y el Colegio Distrital Acacia II de Bogotá.

NOMENCLATURA	DEFINICIÓN
CJMCE01	Estudiante del I.E.D. Centro Integral José María Córdoba – Informante 1
CJMCE02	Estudiante del I.E.D. Centro Integral José María Córdoba – Informante 2
CJMCE03	Estudiante del I.E.D. Centro Integral José María Córdoba – Informante 3
CJMCE04	Estudiante del I.E.D. Centro Integral José María Córdoba – Informante 4
CAE01	Estudiante del I.E.D. Acacias II – Informante 1
CAE02	Estudiante del I.E.D. Acacias II – Informante 2
CAE03	Estudiante del I.E.D. Acacias II – Informante 3
CAE04	Estudiante del I.E.D. Acacias II – Informante 4
CJMCDO01	Centro Integral José María Córdoba Docente-Orientador del I.E.D.

CADO02	Docente-Orientador	Colegio I.E.D. Acacias II	Docente-Orientador
--------	--------------------	---------------------------	--------------------

Nota. Elaboración de la autora

La interpretación de las siglas establecidas previamente adquiere relevancia metodológica en la fase estructural del análisis fenomenológico, etapa en la cual se procede a la organización y representación sistemática de los contenidos de conciencia expresados por los informantes, articulados en torno a los temas emergentes derivados de las unidades temáticas naturales.

Este sistema de codificación garantiza simultáneamente la confidencialidad exigida por los principios éticos de la investigación y la trazabilidad necesaria para vincular cada unidad de significado con su fuente originaria, asegurando coherencia entre la voz empírica y su posterior análisis estructural, en consonancia con los postulados del enfoque fenomenológico trascendental. A continuación, se presenta en las siguientes tablas un extracto de los principales contenidos de conciencia de los diferentes grupos de actores sociales entrevistados.

La tabla de contenido de conciencia, está compuesta por cuatro niveles analíticos progresivos que permiten pasar de lo concreto a lo esencial en el análisis fenomenológico. Comienza con los contenidos de conciencia, que son las expresiones textuales directas de los participantes sus palabras exactas y reflejan su experiencia inmediata.

Estas expresiones se agrupan en unidades temáticas naturales, que capturan los significados recurrentes emergentes del lenguaje cotidiano. A partir de estas unidades, se identifican los temas esenciales (o estructuras invariantes), que representan los núcleos de sentido profundo y estables que trascienden las narrativas individuales. Finalmente, todos estos temas convergen en un tema universal (o esencia eidética), que sintetiza la esencia del fenómeno estudiado en su dimensión más comprensiva y existencial.

Tabla 7

Contenido de conciencia estudiante

CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)	UNIDADES TEMÁTICAS NATURALES	TEMAS ESENCIALES (ESTRUCTURAS INVARIANTES)	TEMA UNIVERSAL (ESENCIA EIDÉTICA)
<i>“Sí, uno ha oído hablar de esas cosas... Tusi, marihuana, fenta, perico... Esas son las que más se mencionan, sobre todo en el barrio o en el colegio” (CJMCE01); “En mi barrio se habla mucho de eso, sobre todo del perico” (CJMCE01); “En mi cuadra, algunos jóvenes las usan” (CAE01)</i>	Presencia cotidiana en entornos sociales cercanos	Inmersión en el mundo de la vida	Las sustancias como fenómenos sociales inmediatos y omnipresentes
<i>“Cosas que te dañan el cuerpo y la cabeza” (CJMCE02); “Mi mamá me dice que eso te vuelve loco, que te quema el cerebro” (CAE01); “Es malo para los pulmones y para uno mismo” (CJMCE01); “El cigarrillo engorda por el humo en los pulmones; drogas como el bazuco deterioran el cuerpo” (CAE01)</i>	Daño físico y mental; advertencia parental y escolar	Intuición del peligro y deterioro psicofísico	La sustancia como amenaza a la integridad del yo corporal y mental
<i>“Te cambian cómo piensas o cómo sientes las cosas” (CJMCE03); “te hacen sentir diferente” (CAE03); “te pone muy acelerado”; “te hace ver cosas raras” (CAE02); “cambia la personalidad de quien lo consume” (CAE04)</i>	Alteración de percepción, ánimo y pensamiento	Alteración de la conciencia y la subjetividad	La sustancia como agente de transformación subjetiva y alteración perceptiva
<i>“Pueden ser legales, como el alcohol... o ilegales” (CJMCE04); “el alcohol también cuenta, aunque muchos piensen que no” (CAE02); “aunque el alcohol es legal, también es una sustancia psicoactiva porque cambia cómo pensás” (CAE04)</i>	Distinción legal/ilegal; asociación con adultez	Normatividad social y construcción de límites simbólicos	La sustancia como objeto situado en un horizonte normativo y generacional
<i>“He visto a chicos que antes eran tranquilos y ahora están nerviosos, tristes o agresivos” (CAE04); “Se le notan los cambios: ya no habla igual, está más callado, y hasta físicamente se ve más cansado” (CJMCE02); “un compañero que trajo ‘bóxer’ al colegio y andaba mostrándolo abiertamente” (CJMCE03)</i>	Observación de cambios conductuales en otros	Evidencia intersubjetiva del efecto de las sustancias	La sustancia como fuerza disruptiva en la intersubjetividad cotidiana
<i>“Me sentí rara... me pareció extraño y preocupante” (CJMCE03); “Tuve miedo. Lo asocié con personas adictas que ves en la calle” (CJMCE04); “Al principio me sentí incómoda, porque no sabía cómo</i>	Reacciones emocionales: miedo, incomodidad, distancia	Emoción como modo de acceso a la amenaza	La sustancia como objeto que desencadena reacciones afectivas primarias

<i>actuar</i> ” (CAE01); “Lo tomo con distancia. Prefiero no prestarle mucha atención” (CAE03)			
<i>“Diría que es malo. No lleva a nada bueno” (CJMCE01); “Está mal; lleva a tomar malas decisiones” (CJMCE02); “Es perjudicial... no es algo que se pueda controlar” (CAE02); “No es solo ‘una vez’, es un riesgo grande” (CAE01)</i>	Juicio moral negativo; consecuencias irreversibles	Valoración ética y anticipación de pérdida	La sustancia como símbolo de decadencia y pérdida de control
<i>“Creo que piensan que está mal... muchos lo repiten como si fuera algo obvio” (CJMCE02); “Algunos creen que es ‘rico’ o chévere... como una cosa divertida. Pero también saben que es malo” (CJMCE03); “Hay división: algunos quieren experimentar, probarlo solo una vez, por curiosidad. Otros, como yo, no lo harían ni en broma” (CAE03)</i>	Doble percepción: prohibido pero deseable / curiosidad vs. rechazo	Ambivalencia en la intencionalidad hacia la sustancia	La sustancia como objeto de atracción-repulsión en la conciencia juvenil
<i>“No sé qué piensan. Nunca hemos hablado de eso en clase ni entre nosotros” (CJMCE01); “Dicen que es malo y que nunca lo harían. Pero no sé si lo dicen porque lo creen de verdad, o porque es lo que se espera que digan” (CAE04)</i>	Silencio, ambigüedad, disimulo social	Ocultamiento y fingimiento en el espacio escolar	La sustancia como tema tabú en la comunicación institucional

Nota. Elaboración de la autora

La tabla 7, presenta un análisis fenomenológico de las percepciones juveniles sobre el consumo de sustancias psicoactivas, organizado en cuatro niveles interpretativos. A partir de expresiones textuales concretas, se identifican unidades temáticas naturales que reflejan cómo los jóvenes experimentan y significan este fenómeno en su entorno cotidiano. Estas unidades se agrupan en temas esenciales, estructuras invariantes que revelan dimensiones profundas de la experiencia, las cuales, a su vez, convergen en un tema universal (esencia eidética) que capta la esencia del fenómeno desde una perspectiva existencial y social.

En síntesis, los jóvenes perciben las sustancias psicoactivas como fenómenos sociales inmediatos y omnipresentes, integrados en su mundo vital (barrio, colegio, cuadra), lo que genera una familiaridad ambigua. Reconocen su potencial destructivo

para el cuerpo y la mente, influenciados por advertencias familiares y escolares, y describen sus efectos como alteraciones profundas de la conciencia, la percepción y la personalidad, lo que las convierte en agentes de transformación subjetiva. Aunque distinguen entre sustancias legales e ilegales, esta frontera se entrelaza con normas simbólicas y expectativas generacionales, especialmente en torno al alcohol.

Además, observan cambios conductuales visibles en sus pares, lo que les permite inferir el impacto disruptivo de las sustancias en la intersubjetividad cotidiana. Frente a ello, experimentan reacciones emocionales primarias, miedo, incomodidad, distancia, que funcionan como mecanismos de defensa ante una amenaza percibida. Sus juicios morales son mayoritariamente negativos, asociando el consumo con pérdida de control, malas decisiones y decadencia personal. Sin embargo, reconocen una profunda ambivalencia: mientras algunos lo rechazan categóricamente, otros sienten curiosidad o lo ven como algo “chévere”, revelando una tensión entre atracción y repulsión.

Por consiguiente, el tema permanece envuelto en silencio, ambigüedad y disimulo en el espacio escolar: los jóvenes dudan de la autenticidad de los discursos anti-consumo, sospechando que muchos expresan lo que se espera socialmente, no lo que realmente piensan. Así, la sustancia emerge no solo como un objeto de riesgo, sino también como un símbolo cargado de significados sociales, emocionales y éticos, que interpela la identidad, la pertenencia y la moralidad en la adolescencia.

Tabla 8

Contenido de conciencia docente-orientador

CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)	UNIDADES TEMÁTICAS NATURALES	TEMAS ESENCIALES (ESTRUCTURAS INVARIANTES)	TEMA UNIVERSAL (ESENCIA EIDÉTICA)
---	------------------------------------	---	--------------------------------------

<i>"Muy preocupante. El consumo ha aumentado y ahora afecta incluso a niños de primaria... variedad de sustancias ha crecido" (CJMCD001); "El cerebro adolescente es especialmente vulnerable... puede derivar en trastornos, ideación suicida" (CADO02)</i>	Aumento temprano del consumo; vulnerabilidad neurocognitiva	El consumo como amenaza al desarrollo integral del estudiante	El consumo de SPA como riesgo existencial y evolutivo en la adolescencia temprana
<i>"Físicos: ansiedad... Académicos: bajo rendimiento... Psicológicos: aislamiento... Cognitivos: problemas de memoria y atención" (ambos)</i>	Efectos multidimensionales: físico, emocional, académico, social	El consumo interrumpe la armonía del desarrollo escolar y personal	La SPA como fuerza desintegradora de las dimensiones constitutivas del estudiante
<i>"Es una problemática social amplia, no solo escolar... raíces familiares, comunitarias" (CJMCD001); "La prevención es clave... necesitan educación y apoyo" (CADO02)</i>	Origen sistémico del problema; necesidad de prevención	La escuela como nodo de una red más amplia de protección	El colegio como espacio de contención dentro de una crisis social compleja
<i>"Prevención debe hacerse antes del consumo... abordarse en el aula con participación familiar" (ambos)</i>	Rol activo del docente orientador; intervención pedagógica y familiar	La educación preventiva como responsabilidad compartida	La prevención como acto ético-pedagógico colectivo
<i>"Aumento de casos... drogas sintéticas más difíciles de identificar... detección tardía" (CJMCD001); "Desmotivación escolar, riesgo de conductas autodestructivas" (CADO02)</i>	Dificultad creciente para detectar y abordar el consumo	La invisibilidad del consumo moderno como obstáculo institucional	La opacidad del consumo contemporáneo como desafío para la vigilancia educativa

<i>“Talleres informativos... con padres... apoyo de la Subred Sur” (CJMCDO01);</i> <i>“Actividades que mantengan ocupados... enfoque en toma de decisiones y manejo emocional” (CADO02)</i>	Estrategias educativas y comunitarias	La prevención requiere acción multisectorial y significativa	La educación preventiva como práctica integradora de saberes y actores
<i>“El mal manejo emocional (ansiedad, depresión) es una de las principales razones del consumo” (CJMCDO01); “Mejora el bienestar, habilidades sociales, resiliencia” (CADO02)</i>	Emociones como causa y solución	Las emociones son el núcleo del riesgo y la protección	La vida emocional como eje central del fenómeno del consumo y su prevención
<i>“Ansiedad, depresión, estrés... relajación, pertenencia grupal... pero también culpa, aislamiento” (ambos)</i>	Doble cara emocional: atracción y sufrimiento	El consumo se vive como escape emocional que genera más dolor	La SPA como falsa promesa de regulación emocional
<i>“Acompañamiento familiar... identificación emocional... remisión a EPS” (CJMCDO01);</i> <i>“Autoconocimiento... expresión saludable... actividades creativas” (CADO02)</i>	Estrategias de regulación emocional	El manejo emocional requiere herramientas y redes de apoyo	La inteligencia emocional como competencia protectora cultivable
<i>“Los estudiantes normalizan el consumo... interiorizan emociones... afecta relaciones” (CJMCDO01);</i> <i>“Deterioro de relaciones familiares... ausentismo escolar” (CADO02)</i>	Normalización y ruptura vincular	El consumo fractura los lazos fundamentales del yo social	La SPA como agente de aislamiento relacional y negación del daño

<i>"Fortalecer la autoestima... un estudiante que se valora es menos vulnerable"</i> (CJMCDO01); <i>"Claridad de propósito de vida... conciencia del autocuidado"</i> (CADO02)	Autoestima y propósito como factores protectores	La identidad positiva previene la búsqueda de escape	La construcción de un yo resiliente como antídoto al consumo
<i>"Autoconciencia, empatía, autorregulación... son factores protectores clave" (ambos)</i>	Componentes de la inteligencia emocional	La inteligencia emocional es un sistema de defensa psicosocial	La inteligencia emocional como estructura ontológica de la resistencia al riesgo
<i>"Diario emocional... juegos de roles... clases explícitas... poner al estudiante en el centro" (ambos)</i>	Propuestas pedagógicas concretas	La escuela puede formar emocionalmente si se transforma en espacio seguro	La pedagogía emocional como renovación del proyecto escolar

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 8 se presenta un análisis fenomenológico de la conciencia docente-orientadora respecto al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en contextos escolares, articulando niveles progresivos de comprensión: desde expresiones textuales concretas hasta una esencia universal que revela el sentido profundo de su experiencia profesional.

Los docentes y orientadores perciben el consumo de SPA como un riesgo existencial y evolutivo, especialmente preocupante por su expansión temprana incluso en primaria y por la vulnerabilidad neurocognitiva del cerebro adolescente, que puede derivar en trastornos graves, incluyendo ideación suicida. Como lo manifiesta Volkow y Morales, (2015) este fenómeno no se limita a lo individual, más bien, se entiende como una crisis social compleja, con raíces familiares y comunitarias, donde la escuela actúa como un nodo de protección dentro de una red más amplia.

Además, se identifican efectos multidimensionales del consumo: deterioro físico (ansiedad), cognitivo (problemas de atención y memoria), emocional (aislamiento,

depresión) y académico (bajo rendimiento), lo que evidencia cómo las SPA desintegran las dimensiones constitutivas del estudiante. A esto se suma la normalización del consumo entre los jóvenes, que lo interiorizan como algo aceptable, lo cual agrava el aislamiento y la ruptura de vínculos familiares y escolares. Según Julien et al. (2011), el consumo de sustancias puede entenderse como expresión de una crisis de reconocimiento y de protección social, en la que la erosión de los lazos familiares y comunitarios desplaza hacia la escuela la función de sostener el cuidado y la integración; esta sobrecarga institucional revela cómo, en contextos de vulnerabilidad estructural, la gestión del riesgo juvenil oscila entre la tutela, el control y la necesidad de restituir formas de pertenencia y dignidad relacional.

Frente a ello, los orientadores enfatizan que la prevención debe ser temprana, pedagógica y compartida, integrando a la familia y a la comunidad. Consideran que el mal manejo emocional, ansiedad, estrés, depresión es una de las principales causas del consumo, pero también ven en las emociones el núcleo de la solución: la regulación emocional, el autoconocimiento, la empatía y la autorregulación emergen como factores protectores clave. Así, la vida emocional se configura como el eje central tanto del riesgo como de la protección.

Para los docentes-orientadores, el consumo de SPA es un síntoma de una crisis emocional y relacional más profunda. La respuesta educativa, entonces, debe transformar la escuela en un espacio seguro, significativo y emocionalmente nutritivo, donde la inteligencia emocional se cultive como una estructura ontológica de resistencia al riesgo. El tema universal que emerge es claro: la prevención del consumo se construye con la formación de un yo fuerte, conectado y capaz de habitar sus emociones sin anesthesiarse.

Tabla 9

Integración de temas esenciales sintetizados asociados con la percepción estudiantes de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes

ENFOQUE	TEMAS ESENCIALES	UNIDADES TEMÁTICAS NATURALES
---------	------------------	------------------------------

Preventivo	Rechazo anticipado basado en valores personales	<i>"No me interesa, y prefiero no meterme en eso" (CJMCE04); "Yo les digo que no" (CJMCE04); "No lo haría ni en broma" (CAE03)</i>
	Conciencia del riesgo como barrera protectora	<i>"Diría que es malo. No lleva a nada bueno" (CJMCE01); "Está mal; no deberían hacerlo" (CJMCE03); "Uno ve cómo les va a los que se meten en eso... no es algo que uno quiera para sí mismo" (CJMCE01)</i>
	Autoafirmación frente a la presión grupal	<i>"Respetan mi decisión de no probar nada... eso me ayuda a estar tranquila" (CAE01); "Cada quien decide su camino, pero yo no me meto" (CAE02)</i>
	Educación recibida como recurso preventivo	<i>"En el colegio nos han dicho que todas alteran la mente y que ninguna es inofensiva" (CJMCE03); "En clase nos dijeron que también cuentan como SPA porque afectan el cerebro" (CAE01)</i>
Correctivo	Observación de daño real en compañeros	<i>"He visto a chicos que antes eran tranquilos y ahora están nerviosos, tristes o agresivos" (CAE04); "Se le notan los cambios: ya no habla igual, está más callado, físicamente se ve cansado" (CJMCE02)</i>
	Normalización del consumo como señal de alarma	<i>"Lo ven como un juego... como si fuera solo una broma, pero yo sé que no lo es" (CAE01); "Algunos lo toman como un juego, aunque sea un tema serio que pone en riesgo la vida" (CAE01)</i>
	Miedo y tristeza como respuesta al consumo ajeno	<i>"Tuve miedo... lo asocié con personas adictas que ves en la calle" (CJMCE04); "Me sentiría mal, especialmente si es un amigo... verlos así da tristeza" (CJMCE02)</i>
	Intuición del daño irreversible	<i>"Uno ya no es igual después" (CAE04); "No es solo 'algo que pruebas', es algo que te cambia la vida" (CAE03); "Después no se puede volver atrás" (CJMCE02)</i>
	Silencio y ambigüedad como obstáculos para la intervención	<i>"No sé qué piensan... nunca hemos hablado de eso en clase" (CJMCE01); "Dicen que es malo... pero no sé si lo dicen porque lo creen o porque es lo que se espera" (CAE04)</i>

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 9, se sintetiza la percepción de los estudiantes sobre el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en la adolescencia, organizándola en dos enfoques complementarios: preventivo y correctivo, que reflejan tanto su postura personal frente al riesgo como su interpretación del daño ya presente en su entorno. Desde el enfoque preventivo, los estudiantes construyen una barrera ética y emocional contra el consumo. Esta se fundamenta en un rechazo anticipado basado en valores personales, expresado con firmeza *"No lo haría ni en broma"* y autonomía moral. Ese rechazo se nutre de una conciencia clara del riesgo, teórica también observacional: ven en otros las consecuencias negativas y las proyectan como advertencia para sí mismos.

Además, ejercen autoafirmación frente a la presión grupal, valorando que sus pares respeten su decisión, lo que refuerza su sentido de agencia. Finalmente,

reconocen la educación recibida en el colegio como un recurso clave que les ha permitido comprender que *todas* las SPA, incluidas las legalizadas, alteran la mente y conllevan riesgos, desmontando mitos de inocuidad.

Por otro lado, el enfoque correctivo emerge de su experiencia directa o indirecta con el consumo en compañeros. Aquí, los estudiantes actúan como observadores atentos del daño real: identifican cambios conductuales, emocionales y físicos (aislamiento, agresividad, cansancio), lo que les genera miedo, tristeza y empatía, especialmente cuando involucra a amigos. Perciben con lucidez la normalización del consumo como una falsa banalización “*lo ven como un juego*”, lo que consideran una señal de alarma social.

Esta normalización contrasta con su intuición del daño irreversible: sienten que el consumo no es un acto puntual, más bien, un punto de inflexión que transforma la vida de forma permanente “*uno ya no es igual después*”. Sin embargo, enfrentan un obstáculo crítico: el silencio y la ambigüedad en el entorno escolar, donde los discursos anti-consumo parecen más una obligación social que una convicción auténtica, lo que dificulta la intervención o el apoyo entre pares.

Desde la perspectiva de Sanz (2018), las posturas preventiva y correctiva de los estudiantes expresan un habitus situado que se configura en relación con los capitales disponibles y las condiciones de su campo social y escolar. Sus decisiones frente al consumo de SPA responden a elecciones individuales, de igual forma a trayectorias incorporadas que orientan sus percepciones y prácticas. No obstante, la normalización del consumo revela tensiones y silencios en el campo escolar que reproducen desigualdades simbólicas y limitan el cuidado entre pares. Esto sugiere que una prevención efectiva exige transformar las relaciones y los capitales en juego para consolidar un habitus orientado al bienestar colectivo.

En conjunto, la tabla 9 revela que los adolescentes son agentes reflexivos que integran conocimientos, emociones, observaciones y valores para navegar el complejo

paisaje del consumo. Su postura combina prevención activa desde la identidad y la educación, con una mirada crítica y empática hacia quienes ya están atrapados en el ciclo del consumo, evidenciando una conciencia madura del fenómeno como un asunto existencial, relacional y social, no solo conductual.

Tabla 10

Integración de temas esenciales sintetizados asociados con la percepción del docente-orientador de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes

ENFOQUE	TEMA ESENCIAL SINTETIZADO	UNIDAD TEMÁTICA NATURAL	CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)
Preventivo	La prevención como acción anticipada y formativa	Educación antes del inicio del consumo	“La prevención debe hacerse antes de que inicien el consumo, informando sobre efectos y consecuencias” (CJMCD001); “Sí debe abordarse en el aula mediante charlas preventivas... con participación activa de las familias” (CADO02)
	Fortalecimiento de la inteligencia emocional como barrera protectora	Autoestima, autoconocimiento y regulación emocional	“Fortalecer la autoestima: un estudiante que se valora y se protege es menos vulnerable a la presión del entorno” (CJMCD001); “Autoconciencia, autorregulación, empatía... son factores protectores clave” (CJMCD001)
	Estrategias pedagógicas para el desarrollo emocional	Actividades lúdicas, reflexivas y creativas	“Diario emocional... juegos de roles... clases explícitas de habilidades sociales” (CJMCD001); “Actividades creativas: cine, teatro, literatura... desarrollar capacidad para resolver problemas sin recurrir a sustancias” (CADO02)

Correctivo	Participación familiar e institucional como pilar de la prevención	Articulación escuela-familia-salud	<i>“Talleres con padres para fortalecer el vínculo familiar... apoyo de la Subred Sur (salud pública)” (CJMCD001); “Participación activa de la familia” (CADO02)</i>
	El consumo como manifestación de malestar emocional no regulado	Emociones como causa subyacente	<i>“El mal manejo emocional (ansiedad, depresión, estrés) es una de las principales razones por las que los estudiantes consumen” (CJMCD001); “Riesgo de conductas autodestructivas (incluyendo ideación suicida)” (CADO02)</i>
	Deterioro integral del estudiante: físico, emocional, académico y social	Efectos multidimensionales observables	<i>“Físicos: ansiedad... Académicos: bajo rendimiento, evasión escolar... Psicológicos: baja autoestima, aislamiento” (CJMCD001); “Desmotivación escolar y deserción... deterioro del bienestar integral” (CADO02)</i>
	Normalización y opacidad del consumo contemporáneo	Dificultad para detectar y abordar	<i>“Hoy es más complejo detectarlo que antes” (CJMCD001); “Detección tardía: cuando se identifica, el consumo ya es alto” (CJMCD001); “Los estudiantes normalizan el consumo: ‘es la primera vez’, ‘yo lo manejo’” (CJMCD001)</i>
	Necesidad de redes de apoyo interinstitucional	Remisión y acompañamiento externo	<i>“Remisión a EPS: el colegio no hace terapia” (CJMCD001); “Vinculación con entidades externas si se requiere... apoyo terapéutico externo (psicología, psiquiatría vía EPS)” (CADO02)</i>
	Acompañamiento empático y sin juicios	Escucha activa y contención emocional	<i>“Enfoque integral y empático... entorno seguro, sin juicios... escucha activa” (CADO02); “Acompañamiento escolar y familiar... indicaciones a padres para manejo en casa” (CJMCD001)</i>

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 10, sistematiza la percepción del docente-orientador sobre el consumo

de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes, organizándola en dos enfoques complementarios, preventivo y correctivo, que reflejan una visión integral, pedagógica y clínicamente informada del fenómeno. Desde el enfoque preventivo, los orientadores conciben la prevención no como una mera advertencia; la entienden, como una acción formativa anticipada, que debe implementarse antes del inicio del consumo y articularse entre la escuela, la familia y el sistema de salud.

Consideran fundamental fortalecer la inteligencia emocional, autoestima, autoconocimiento, empatía y autorregulación, como un sistema de defensa psicosocial que reduce la vulnerabilidad ante la presión del entorno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Para ello, proponen estrategias pedagógicas significativas: diarios emocionales, juegos de roles, cine, teatro y literatura, que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver conflictos sin recurrir a sustancias. Subrayan que esta labor solo es efectiva si se construye sobre una participación activa de las familias y una articulación interinstitucional con redes de salud pública, como la Subred Sur o las EPS.

Desde una perspectiva teórica, la inteligencia emocional funciona como un factor protector frente al consumo de SPA al fortalecer la gestión del estrés, la impulsividad y la presión social. Este desarrollo emocional permite equilibrar la maduración temprana del sistema límbico con el control prefrontal, favoreciendo decisiones más reflexivas y autorreguladas (Bisquerra, 2003). Asimismo, en términos de Erikson (1972), la IE ofrece un soporte para resolver la crisis de identidad sin recurrir a las sustancias como mecanismo de pertenencia o autoafirmación. Al potenciar la autoconciencia y la autoestima, facilita trayectorias más autónomas y saludables en la adolescencia.

En el enfoque correctivo, los docentes-orientadores interpretan el consumo no como un acto de rebeldía, más bien, como una manifestación de malestar emocional no regulado: ansiedad, depresión, estrés o ideación suicida son frecuentemente las raíces invisibles del consumo. Observan un deterioro integral en quienes consumen: bajo rendimiento académico, evasión escolar, aislamiento, pérdida de autoestima y

desmotivación, lo que evidencia cómo las SPA fracturan todas las dimensiones del desarrollo adolescente.

Además, reconocen que el consumo contemporáneo es más opaco y normalizado: los estudiantes minimizan su uso (“es la primera vez”, “yo lo manejo”), lo que retrasa la detección y agrava el problema. Ante esto, enfatizan la necesidad de redes de apoyo interinstitucional, ya que el colegio no sustituye la terapia, pero sí puede facilitar la remisión oportuna a servicios especializados (psicología, psiquiatría vía EPS).

En este sentido, destacan que toda intervención debe basarse en un acompañamiento empático y sin juicios, creando un entorno seguro donde el estudiante se sienta escuchado y comprendido, y donde los padres reciban orientación para manejar la situación en casa. En síntesis, para los docentes-orientadores, abordar el consumo de SPA exige combinar formación emocional, vigilancia sensible, articulación institucional y compasión pedagógica, entendiendo que detrás de cada caso hay un joven que busca de forma equivocada aliviar un sufrimiento que la escuela, con sus aliados, tiene la responsabilidad ética de ayudar a transformar.

Tabla 11

Percepciones correctivas de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA)

TEMA ESENCIAL SINTETIZADO	UNIDAD TEMÁTICA NATURAL	CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)
Reconocimiento del daño observable en compañeros	Cambios conductuales y físicos visibles	<i>“He visto a chicos que antes eran tranquilos y ahora están nerviosos, tristes o agresivos” (CAE04); “Se le notan los cambios: ya no habla igual, está más callado, y hasta físicamente se ve más cansado o descuidado” (CJMCE02)</i>
Asociación del consumo con deterioro personal irreversible	Pérdida de identidad y control	<i>“Uno ya no es igual después. Eso me da miedo, porque no quieres perder quién eres” (CAE04); “No es solo ‘algo que pruebas’, es algo que te cambia la vida” (CAE03); “Después no se puede volver atrás” (CJMCE02)</i>
Miedo y alarma existencial ante el consumo ajeno	Asociación con adicción extrema y marginalidad	<i>“Tuve miedo. Lo asocié con personas adictas que ves en la calle, con esa cara cansada y sin rumbo” (CJMCE04); “Me sentí rara... me pareció extraño y preocupante. Como si algo no estuviera bien”</i>

		(CJMCE03)
Tristeza y empatía frente al sufrimiento del otro	Preocupación por amigos o compañeros	<i>"Me sentiría mal, especialmente si es un amigo. Porque uno quiere lo mejor para ellos, y verlos así da tristeza"</i> (CJMCE02)
Normalización del consumo como señal de riesgo	Minimización del peligro por parte de pares	<i>"Algunos lo toman como un juego, aunque sea un tema serio que pone en riesgo la vida. Se ríen de eso, como si fuera solo una broma, pero yo sé que no lo es"</i> (CAE01); <i>"Lo ven como un chiste o un juego... sin entender realmente lo que puede pasar después"</i> (CAE02)
Silencio y ambigüedad como obstáculos para la intervención	Dificultad para hablar del tema en el entorno escolar	<i>"No sé qué piensan. Nunca hemos hablado de eso en clase ni entre nosotros. No me atrevo a preguntarles"</i> (CJMCE01); <i>"Dicen que es malo y que nunca lo harían. Pero no sé si lo dicen porque lo creen de verdad, o porque es lo que se espera que digan en el colegio"</i> (CAE04)
Distancia emocional como mecanismo de autoprotección	Estrategia de afrontamiento no confrontacional	<i>"Lo tomo con distancia. Prefiero no prestarle mucha atención. Si no me afecta directamente, no quiero meterme en eso"</i> (CAE03); <i>"Ahora convivo con ellos porque respetan mi decisión de no probar nada... eso me ayuda a estar tranquila"</i> (CAE01)

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 11 revela cómo los estudiantes, al observar el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en sus pares, desarrollan una percepción correctiva que combina lucidez emocional, preocupación ética y estrategias de autoprotección. Lejos de la indiferencia, los adolescentes interpretan el consumo como un fenómeno profundamente disruptivo, cuyas consecuencias trascienden lo conductual para afectar la identidad, la salud y los vínculos sociales.

En primer lugar, identifican con claridad el daño observable: notan cambios conductuales (agresividad, tristeza, aislamiento) y físicos (cansancio, descuido), lo que les permite reconocer el consumo como un proceso de deterioro. Esta observación se traduce en una intuición del daño irreversible: sienten que el consumo es una transformación existencial que puede hacer perder "quién eres", generando miedo ante la posibilidad de una pérdida de control sin retorno.

Este temor se intensifica al asociar el consumo con la marginalidad extrema, vinculándolo con imágenes de adicción callejera *"esa cara cansada y sin rumbo"*, lo que despierta una alarma existencial. Sin embargo, esta reacción no es solo de rechazo: también emerge la empatía y la tristeza, especialmente cuando el afectado es un amigo,

evidenciando un genuino deseo de bienestar ajeno y una conciencia moral desarrollada.

Al mismo tiempo, los estudiantes perciben con inquietud la normalización del consumo entre sus pares, donde se minimiza el riesgo (*“es solo un juego”, “una broma”*), lo que consideran una señal de riesgo social más grave que el acto mismo. Esta banalización contrasta con su propia postura reflexiva, pero choca contra un obstáculo estructural: el silencio y la ambigüedad en el entorno escolar. Dado que el tema rara vez se aborda abiertamente en clase o entre compañeros, surgen dudas sobre la autenticidad de los discursos anti-consumo, lo que inhibe la comunicación y la intervención entre pares.

Ante este panorama, muchos adoptan una distancia emocional como mecanismo de autoprotección: prefieren no involucrarse directamente si no son afectados personalmente, aunque valoran cuando sus compañeros respetan su decisión de no consumir, lo que les brinda un espacio de tranquilidad. Esta estrategia refleja una forma pragmática de preservar su integridad en un contexto donde el diálogo abierto aún no está plenamente habilitado.

Estas posiciones juveniles pueden interpretarse como el resultado de una tensión entre agencia individual y condiciones estructurales de socialización. Los estudiantes construyen marcos morales y emocionales para interpretar el riesgo, pero lo hacen dentro de un campo escolar atravesado por silencios, ambigüedades y relaciones de poder que limitan su capacidad de cuidado colectivo (Vygotsky, 1979). Esto sugiere que la prevención no depende únicamente de actitudes personales; más bien, se relaciona con la configuración de contextos institucionales que habiliten la palabra, el reconocimiento y la corresponsabilidad, permitiendo que la reflexividad ética de los jóvenes se traduzca en prácticas de apoyo mutuo y en formas de pertenencia que no requieran del consumo para afirmarse.

En conjunto, la tabla muestra que los adolescentes poseen una conciencia crítica y emocionalmente matizada del consumo de SPA. Lejos de ser ingenuos o indiferentes,

interpretan el fenómeno como una crisis de identidad, relación y sentido, y responden con una mezcla de empatía, temor, lucidez y autopreservación. Su percepción correctiva subraya la urgencia de crear espacios escolares seguros donde puedan expresar estas inquietudes, romper el silencio y transformar su observación pasiva en acción solidaria y preventiva.

Tabla 12

Percepciones y acciones correctivas de los docentes orientadores frente al consumo de SPA

TEMA ESENCIAL SINTETIZADO	UNIDAD TEMÁTICA NATURAL	CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)
El consumo como manifestación de malestar emocional no regulado	Causas subyacentes: ansiedad, depresión, estrés	<i>“El mal manejo emocional (ansiedad, depresión, estrés) es una de las principales razones por las que los estudiantes consumen” (CJMCD001); “Riesgo de conductas autodestructivas (incluyendo ideación suicida)” (CADO02)</i>
Deterioro integral del estudiante: físico, emocional, académico y social	Efectos multidimensionales del consumo	<i>“Físicos: ansiedad... Académicos: bajo rendimiento, evasión escolar, agresividad con docentes... Psicológicos: baja autoestima, aislamiento” (CJMCD001); “Desmotivación escolar y deserción... deterioro del bienestar integral” (CADO02)</i>
Normalización y opacidad del consumo contemporáneo	Dificultad para detectar y abordar a tiempo	<i>“Hoy es más complejo detectarlo que antes” (CJMCD001); “Detección tardía: cuando se identifica, el consumo ya es alto” (CJMCD001); “Los estudiantes no reconocen la afectación real; tienden a normalizar el consumo” (CJMCD001)</i>
Necesidad de derivación a redes de salud externas	Límites del rol escolar y articulación con EPS	<i>“Remisión a EPS: el colegio no hace terapia” (CJMCD001); “Apoyo terapéutico externo (psicología, psiquiatría vía EPS)” (CADO02); “Vinculación con entidades externas si se requiere” (CADO02)</i>
Acompañamiento empático y sin juicios	Escucha activa y contención emocional	<i>“Enfoque integral y empático... Entorno seguro, sin juicios... Escucha activa” (CADO02); “Acompañamiento escolar y familiar... Indicaciones a padres para manejo en casa” (CJMCD001)</i>
Intervención familiar como pilar de la recuperación	Involucramiento de la familia en el proceso	<i>“Acompañamiento familiar” (CJMCD001); “Indicaciones a padres para manejo en casa” (CJMCD001); “Participación activa de la familia” (CADO02)</i>
Reconstrucción del proyecto de vida del estudiante	Restauración de motivación y sentido	<i>“Apoyo para que los estudiantes no pierdan motivación ni proyecto de vida” (CADO02); “Fortalecer la autoestima... un estudiante que se valora es menos vulnerable” (CJMCD001)</i>

Nota. Elaboración de la autora

La tabla 12 sistematiza la mirada del docente-orientador frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes, revelando una comprensión profunda, humanista y clínicamente informada que trasciende lo conductual para abordar las raíces emocionales, relacionales y existenciales del fenómeno.

Los orientadores interpretan el consumo como una manifestación de malestar emocional no regulado: ansiedad, depresión, estrés y, en casos extremos, ideación suicida son vistos como causas subyacentes que llevan al adolescente a buscar alivio en las sustancias. Esta perspectiva empática los lleva a observar un deterioro integral en quienes consumen: desde síntomas físicos y cognitivos (ansiedad, bajo rendimiento), hasta consecuencias sociales (agresividad, aislamiento) y académicas (evasión, deserción), lo que evidencia cómo el consumo fractura la totalidad del desarrollo humano.

Sin embargo, reconocen que el consumo contemporáneo es más opaco y normalizado: los estudiantes niegan su afectación o lo minimizan (“es solo una vez”), lo que retrasa la detección y agrava el problema. Ante esta complejidad, los orientadores asumen con claridad los límites de su rol: el colegio no sustituye la terapia, por lo que consideran fundamental la derivación a redes de salud externas (EPS, psicología, psiquiatría) y la articulación interinstitucional como parte esencial de la intervención.

Su acción correctiva se basa en un acompañamiento empático y sin juicios, creando un entorno seguro donde el estudiante se sienta escuchado y comprendido. Este acompañamiento se extiende a la familia, a quien ven como pilar insustituible en el proceso de recuperación; por ello, ofrecen orientación a los padres para el manejo en casa y promueven su participación activa. Para Erikson (1972) cuando ofrece confianza, diálogo y acompañamiento, favorece la construcción de una identidad adolescente sólida y reduce la necesidad de recurrir a sustancias como escape o reafirmación. En particular, los estilos de crianza autoritativos funcionan como factores protectores, a diferencia de modelos permisivos o negligentes que incrementan la vulnerabilidad. Así, la familia se consolida como el primer espacio de regulación emocional y de proyección vital frente a

las presiones del entorno (Zins et al., 2004).

Más allá de contener el daño, los orientadores buscan reconstruir el proyecto de vida del estudiante: restaurar su motivación, fortalecer su autoestima y reavivar su sentido de propósito. Entienden que un joven que se valora, que tiene metas y redes de apoyo, es menos vulnerable al vacío que el consumo pretende llenar. En síntesis, la percepción y acción correctiva del docente-orientador se configura como una respuesta ética, integral y esperanzadora: no se limita a sancionar o detectar, por el contrario, a comprender, contener, articular y reconstruir. Su enfoque refleja una pedagogía del cuidado que sitúa al estudiante en el centro, reconociendo su sufrimiento sin juzgarlo, y trabajando con él y con su entorno para devolverle agencia, sentido y posibilidades de futuro.

Tabla 13

Acciones preventivas de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA)

TEMA ESENCIAL SINTETIZADO	UNIDAD TEMÁTICA NATURAL	CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)
Rechazo activo y asertivo ante ofertas de consumo	Negativa clara y consistente	<i>“Me han ofrecido probar, pero yo les digo que no. No me interesa, y prefiero no meterme en eso” (CJMCE04); “No lo haría ni en broma” (CAE03)</i>
Autoafirmación basada en valores personales	Coherencia con principios propios	<i>“Diría que es malo. No lleva a nada bueno. Uno ve cómo les va a los que se meten en eso, y no es algo que uno quiera para sí mismo” (CJMCE01); “Está mal; no deberían hacerlo. Yo no lo entiendo, porque hay otras formas de divertirse” (CJMCE03)</i>
Conciencia del riesgo como escudo protector	Reconocimiento anticipado del daño	<i>“Es malo; afecta la mente y cambia la personalidad de quien lo consume. Uno ya no es igual después. Eso me da miedo” (CAE04); “No es solo ‘una vez’, es un riesgo grande” (CAE01)</i>
Distancia emocional y social como estrategia de autoprotección	Evitar exposición al entorno de consumo	<i>“Lo tomo con distancia. Prefiero no prestarle mucha atención. Si no me afecta directamente, no quiero meterme en eso” (CAE03); “No me causa misterio si no dañan a otros ni los incitan... cada quien decide su camino” (CAE02)</i>
Confianza en la red de apoyo (familia, normas escolares)	Interiorización de advertencias externas	<i>“Mi mamá me dice que eso te vuelve loco, que te quema el cerebro” (CAE01); “En el colegio nos han dicho que todas alteran la mente y que ninguna es inofensiva” (CJMCE03)</i>
Respeto mutuo en relaciones de pares como factor protector	Convivencia sin presión	<i>“Ahora convivo con ellos porque respetan mi decisión de no probar nada. No me presionan, y eso me ayuda a estar tranquila” (CAE01)</i>

Educación recibida como recurso de discernimiento	Uso del conocimiento escolar para evaluar riesgos	<i>“Alcohol también cuenta, aunque muchos piensen que no. Si algo te altera la mente, aunque sea un poquito, es una sustancia psicoactiva” (CAE02); “En clase nos dijeron que también cuentan como SPA porque afectan el cerebro” (CAE01)</i>
---	---	---

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 13, se revela que los estudiantes no son meros receptores pasivos de mensajes preventivos, más bien, agentes activos que construyen y ejercen estrategias personales y relacionales para protegerse del consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Su enfoque preventivo se articula en torno a una combinación de autonomía ética, conciencia del riesgo, redes de apoyo y habilidades sociales.

En primer lugar, manifiestan un rechazo activo y asertivo ante ofertas de consumo, expresado con claridad y firmeza (“les digo que no”, “no lo haría ni en broma”), lo que demuestra una capacidad de decisión autónoma. Este rechazo se fundamenta en una autoafirmación basada en valores personales: identifican el consumo como algo “malo” y contraproducente, guiándose por una visión coherente de lo que quieren y no quieren para sí mismos, respaldada por la observación de las consecuencias negativas en otros.

Además, desarrollan una conciencia anticipada del daño, entendiendo que el consumo es un un riesgo existencial que puede alterar la mente, la personalidad y la identidad (“uno ya no es igual después”). Esta lucidez funciona como un “escudo protector” que refuerza su resistencia. Cuando no pueden evitar el contacto con contextos de consumo, recurren a la distancia emocional y social como estrategia de autoprotección: prefieren no involucrarse ni juzgar, siempre que no haya presión directa, lo que refleja una postura pragmática y respetuosa, pero firmemente delimitada.

Su prevención también se nutre de fuentes externas de autoridad y conocimiento: interiorizan las advertencias de sus familias (“te quema el cerebro”) y, especialmente, la educación recibida en el colegio, que les proporciona herramientas conceptuales para discernir riesgos (por ejemplo, al reconocer que el alcohol también es una SPA). Este conocimiento les permite desmontar mitos de inocuidad y tomar decisiones informadas. Así pues, valoran profundamente el respeto mutuo en sus relaciones de pares: cuando

sus compañeros aceptan su decisión sin presionarlos, se sienten seguros y tranquilos, lo que convierte el entorno social en un factor protector clave. Así, la prevención es relacional: depende de la calidad de los vínculos y de la capacidad del grupo para sostener la diversidad de elecciones.

La familia, el colegio y los pares actúan como coautores del desarrollo al ofrecer contención, diálogo y reconocimiento que orientan una identidad libre de SPA. La familia provee la base de regulación emocional y confianza, mientras que la escuela fortalece la inteligencia emocional para decisiones más autónomas (Casey et al., 2010). Los pares, mediante competencias sociales y asertividad, permiten vínculos saludables y la capacidad de decir “no”. Es así como, estos entornos reducen la necesidad de recurrir al consumo como afirmación o refugio simbólico (Goleman, 1995).

En conjunto, la tabla muestra que los adolescentes construyen una prevención desde la agencia, la empatía y el conocimiento, combinando principios internos con recursos externos. Su enfoque sugiere que las estrategias institucionales más efectivas deben fortalecer la autoestima, la asertividad, el diálogo entre pares y la cohesión de redes de apoyo, reconociendo a los propios estudiantes como protagonistas de su bienestar.

Tabla 14

Acciones preventivas de los docentes orientadores frente al consumo de SPA

TEMA ESENCIAL SINTETIZADO	UNIDAD TEMÁTICA NATURAL	CONTENIDOS DE CONCIENCIA (EXPRESIONES TEXTUALES)
Educación preventiva temprana y anticipada	Intervención antes del inicio del consumo	<i>“La prevención debe hacerse antes de que inicien el consumo, informando sobre efectos y consecuencias” (CJMCD001); “Los estudiantes de séptimo necesitan educación y apoyo para tomar decisiones informadas sobre su salud” (CADO02)</i>
Fortalecimiento de la inteligencia emocional como factor protector	Desarrollo de autoconocimiento, autorregulación y empatía	<i>“Autoconciencia, habilidades sociales, empatía, autorregulación y resolución de conflictos son factores protectores clave” (CJMCD001); “La inteligencia emocional es un factor protector: ayuda a manejar estrés, ansiedad... fortalece autoconciencia y empatía” (CADO02)</i>
Estrategias pedagógicas activas	Actividades lúdicas, reflexivas y creativas	<i>“Diario emocional (autoconciencia)... Juegos de roles (habilidades sociales y resolución de</i>

y significativas		<i>conflictos)... Clases explícitas de habilidades sociales" (CJMCDO01); "Clases de educación emocional, dinámicas lúdicas, actividades de reflexión, empatía y autocuidado" (CADO02)</i>
Fortalecimiento de la autoestima y el proyecto de vida	Construcción de identidad positiva y sentido de futuro	<i>"Fortalecer la autoestima: un estudiante que se valora y se protege es menos vulnerable a la presión del entorno" (CJMCDO01); "Permite tener claridad de propósito de vida, conciencia del autocuidado y capacidad para evitar riesgos" (CADO02)</i>
Participación activa de la familia en la prevención	Articulación escuela-familia	<i>"Talleres con padres para fortalecer el vínculo familiar" (CJMCDO01); "Participación de la familia" (CADO02); "Apoyo de la Subred Sur (salud pública)" (CJMCDO01)</i>
Creación de entornos escolares seguros y significativos	Ocupación positiva del tiempo y sentido de pertenencia	<i>"Actividades que mantengan a los estudiantes ocupados" (CADO02); "Poner al estudiante en el centro de su aprendizaje... desarrollar su capacidad para resolver problemas sin recurrir a sustancias" (CADO02)</i>
Abordaje del consumo en el aula como tema formativo	Normalización pedagógica del diálogo sobre SPA	<i>"Sí debe abordarse en el aula mediante charlas preventivas y actividades" (CADO02); "Trabajo con los estudiantes en consumo (experimental o habitual)" (CJMCDO01)</i>

Nota. Elaboración de la autora

En la tabla 14, sistematiza las acciones preventivas que los docentes orientadores implementan o proponen frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en la adolescencia, revelando un enfoque integral, pedagógico y profundamente humano que va más allá de la mera disuasión para construir condiciones de vida que hagan innecesario el consumo.

En primer lugar, enfatizan la educación preventiva temprana y anticipada, interviniendo antes de que el consumo comience, especialmente en grados como séptimo, con información clara sobre efectos y consecuencias, y promoviendo la toma de decisiones informadas. Esta prevención se basa en el fortalecimiento de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, empatía, resolución de conflictos y manejo del estrés son vistos como factores protectores clave que equipan al estudiante para enfrentar desafíos sin recurrir a sustancias.

Para cultivar estas competencias, diseñan estrategias pedagógicas activas y significativas: diarios emocionales, juegos de roles, dinámicas lúdicas, clases explícitas de habilidades sociales y actividades de reflexión. Estas prácticas no solo enseñan,

ponen al estudiante en el centro de su propio aprendizaje, fomentando la autonomía y la responsabilidad.

Paralelamente, trabajan en la construcción de una identidad positiva y un proyecto de vida claro. Entienden que un estudiante que se valora, tiene metas y sentido de propósito es menos vulnerable a la presión del entorno. Por ello, vinculan la prevención con el fortalecimiento de la autoestima y la conciencia del autocuidado. Reconociendo que la escuela no actúa en el vacío, promueven la participación activa de la familia, mediante talleres que fortalezcan el vínculo afectivo y la comunicación, y articulan esfuerzos con redes externas como la Subred Sur o el sistema de salud pública. Esta corresponsabilidad amplía el círculo de protección más allá del aula.

Además, buscan crear entornos escolares seguros, acogedores y significativos, donde los estudiantes se sientan valorados y ocupen su tiempo en actividades que generen pertenencia y desarrollo. En este contexto, el abordaje del consumo en el aula deja de ser tabú: se normaliza como un tema formativo, discutido con seriedad, empatía y rigor, ya sea en charlas preventivas o en proyectos transversales.

Por lo tanto, la autonomía emocional fortalece la capacidad del adolescente para resistir la presión grupal al permitirle actuar de acuerdo con sus propios valores y no desde la reactividad o la dependencia del entorno. Favorece decisiones reflexivas, pensamiento crítico frente a normas sociales y confianza en la gestión de las propias emociones (Bisquerra, 2003). Asimismo, se expresa en asertividad que posibilita oponerse sin culpa ni agresión. Al consolidar una autoestima estable, reduce la necesidad de recurrir al consumo como mecanismo de pertenencia o afirmación identitaria (Saarni, 1999).

Por lo tanto, la prevención desde la mirada del docente-orientador es proactiva, formativa y relacional. Permite construir desde lo afirmativo un sí alternativo: un “sí” a la vida emocional plena, al proyecto personal, a los vínculos sanos y al sentido de pertenencia. Su enfoque refleja una pedagogía de la esperanza, donde la prevención del

consumo se logra por cultivo de un yo fuerte, conectado y con futuro.

Habiendo llevado a cabo la reducción fenomenológica sobre los testimonios recogidos en los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacias II y habiendo suspendido mediante la epojé todo juicio naturalista acerca de la existencia objetiva de las sustancias psicoactivas, hallados ante los contenidos puros de la conciencia vivida (Erlebnisse) de estudiantes y docentes orientadores. En esta actitud descriptiva, se ha identificado las unidades temáticas naturales que, tras la variación libre imaginativa, se elevan a temas esenciales sintetizados: estructuras invariantes que revelan cómo la conciencia se dirige intencionalmente hacia el fenómeno del consumo.

Tabla 15

Expresión de los temas esenciales en lenguaje científico

TEMA ESENCIAL	DEFINICIÓN
Origen de la percepción negativa del consumo de SPA	Consiste en todas aquellas características asociadas al consumo de sustancias psicoactivas que generan rechazo, temor o juicio moral en la comunidad estudiantil y docente. Entre ellas se destacan: los efectos visibles en la salud física (tos, deterioro corporal), los cambios conductuales (agresividad, aislamiento, tristeza), la alteración de la personalidad (“uno ya no es igual después”), y la asociación con figuras marginales (“personas adictas en la calle”). Estas percepciones se construyen tanto por observación directa como por transmisión familiar (“mi mamá me dice que te quema el cerebro”) y escolar (“en el colegio nos han dicho que ninguna es inofensiva”).
Tipos de reacciones frente al consumo de SPA	Hacen referencia a las distintas formas en que estudiantes y docentes responden ante el consumo real o potencial de SPA. Entre ellas se mencionan: el rechazo asertivo (“yo les digo que no”), la distancia emocional (“prefiero no meterme en eso”), la tristeza empática (“verlos así da tristeza”), el miedo existencial (“me dio temor pensar que alguien del colegio pudiera terminar así”), la normalización pasiva (“lo ven como un juego”), y la intervención pedagógica (“charlas preventivas, derivación a EPS”). Estas reacciones reflejan un espectro que va desde la autodefensa hasta la contención solidaria.
Emociones y sentimientos	Corresponden a los afectos que emergen en la conciencia de los estudiantes y docentes al relacionarse —directa o indirectamente— con el fenómeno del

asociados con el consumo de SPA	consumo. Entre los más prevalentes se encuentran: miedo (a perderse a sí mismo o a que otros se deterioren), tristeza (por el sufrimiento ajeno), incomodidad (ante la ambigüedad moral), indiferencia (como mecanismo de defensa), culpa (por no intervenir), y esperanza (en la posibilidad de prevención). Estas emociones configuran el tono afectivo desde el cual se interpreta y responde al consumo.
Efectos del consumo de SPA en el entorno escolar	Guarda relación con las consecuencias observables y anticipadas derivadas del consumo en la vida escolar. Se identifican: bajo rendimiento académico, evasión escolar, agresividad con docentes, ruptura de vínculos familiares y de amistad, desmotivación, ausentismo injustificado, deterioro del bienestar integral, y riesgo de ideación suicida. Estos efectos no solo impactan al consumidor, sino que generan un clima de inseguridad y preocupación en toda la comunidad educativa.
Origen de la vulnerabilidad al consumo de SPA	Alude a los factores que predisponen a los estudiantes a iniciar el consumo. Entre ellos se destacan: malestar emocional no regulado (ansiedad, depresión, estrés), presión de pares, modelos familiares negativos (“si ya consumen en casa”), búsqueda de pertenencia grupal, normalización mediática (“en videos sale mucho”), y falta de proyecto de vida. Los docentes enfatizan que el cerebro adolescente, por su inmadurez, es especialmente susceptible a estos factores.
Motivaciones percibidas para el consumo de SPA	Señala los estímulos que, según estudiantes y docentes, llevan a los jóvenes a consumir. Entre ellos se mencionan: liberar el estrés, sentirse relajado o acelerado, experimentar sensaciones nuevas (“viajar”), aparentar superioridad, diversión, y escape de la realidad. Sin embargo, se reconoce que estas motivaciones suelen ocultar necesidades emocionales insatisfechas o contextos de sufrimiento no abordado.
Acciones correctivas frente al consumo de SPA	Consisten en las intervenciones realizadas una vez detectado el consumo. Incluyen: acompañamiento escolar y familiar, escucha activa sin juicios, derivación a servicios de salud (EPS, psicología, psiquiatría), indicaciones a padres para manejo en casa, y fortalecimiento del proyecto de vida del estudiante. Los docentes reconocen que el colegio no sustituye la terapia, pero sí puede ser puente hacia redes de apoyo especializadas.
Acciones preventivas frente al consumo de SPA	Se trata de estrategias planificadas e intencionadas para evitar el inicio del consumo. Entre ellas se destacan: educación emocional en el aula, talleres con padres, actividades lúdicas y creativas (teatro, cine, diario emocional), fortalecimiento de la autoestima y la toma de decisiones, juegos de roles para resolver conflictos, y articulación con entidades de salud pública. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que la prevención debe ser temprana,

Nota. Elaboración de la autora

La percepción negativa del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en la comunidad educativa se construye a partir de una combinación de observaciones directas como el deterioro físico, los cambios conductuales y la asociación con figuras marginales y de mensajes transmitidos por la familia y la escuela. Estas experiencias generan un rechazo moral fundamentado en el temor al daño irreversible, tanto corporal como identitario (*“uno ya no es igual después”*). Este juicio no es meramente abstracto, en realidad, ancla en evidencia cotidiana y en discursos de autoridad que consolidan una visión colectiva del consumo como amenaza al desarrollo integral del adolescente.

Frente a esta realidad, estudiantes y docentes despliegan un amplio espectro de reacciones que van desde estrategias de autoprotección como el rechazo asertivo o la distancia emocional hasta respuestas empáticas y solidarias, como la tristeza por el sufrimiento ajeno o la intervención pedagógica. Estas respuestas están mediadas por un campo afectivo complejo: miedo, incomodidad, culpa y esperanza configuran el tono emocional desde el cual se interpreta y actúa ante el fenómeno. Los efectos del consumo, por su parte, trascienden al individuo para impactar todo el entorno escolar: bajo rendimiento, ruptura de vínculos, ausentismo y riesgo de ideación suicida generan un clima de inseguridad que exige respuestas sistémicas.

Al respecto, las sustancias psicoactivas modifican la conciencia al alterar el sistema nervioso central y transformar la percepción, el pensamiento y el comportamiento (Rodríguez, 2020). Su consumo reiterado genera cambios neurobiológicos en circuitos de recompensa, aprendizaje y autocontrol, favoreciendo la compulsión y la pérdida de autonomía (Volkow y Morales (2015). A nivel psicológico, se asocian con ansiedad, depresión, estrés crónico e ideación suicida, además de afectar la conducta y el desempeño académico (Castro-Jalca et al., 2023).

Tanto la vulnerabilidad al consumo como las motivaciones para iniciarlo se

entienden desde factores biopsico-sociales interrelacionados: malestar emocional no regulado, presión grupal, modelos familiares disfuncionales y ausencia de proyecto vital predisponen al adolescente a buscar en las sustancias una vía de escape o pertenencia. Ante ello, las acciones correctivas se centran en el acompañamiento empático, la derivación a redes de salud y la reconstrucción del sentido de vida, mientras que las estrategias preventivas priorizan la educación emocional, el fortalecimiento de la autoestima, la participación familiar y actividades significativas que fomenten la toma de decisiones responsables. En conjunto, estas prácticas reflejan una lógica pedagógica humanista, donde la prevención no se basa en la prohibición, más bien, en el cultivo de un yo fuerte, conectado y con futuro.

Tabla 16

Distribución de las diferentes familias temática y unidades temáticas derivadas de las entrevistas a los estudiantes

CONTENIDOS DE CONCIENCIA	FAMILIA TEMÁTICA	UNIDADES TEMÁTICAS NATURALES
"Sí, uno ha oído hablar de esas cosas... Tusi, marihuana, fenta, perico... Esas son las que más se mencionan, sobre todo en el barrio o en el colegio y lo que puedo definir.	Definición y Conocimiento de SPA	Nombres Específicos de Sustancias (Tusi, Marihuana, Perico, Bazuco, Vape, etc.)
		Definición de SPA como "Daño / Malo" (Físico/Mental/Salud)
		Definición de SPA como "Alterar" (Alucinógeno, locura, pérdida)
	Influencia y Agentes de Consumo	Influencia de Amigos / Pares (Malas influencias, amigos mayores)
		Influencia Familiar (Ejemplo paterno/materno, ven consumo en casa)
		Influencia de Medios/Redes Sociales/Entorno (TV, comunicación, comunidad)
	Actitudes hacia el Consumo	Actitud Negativa (Es malo, no lleva a nada bien)
		Actitud de Indiferencia (No me da misterio, no ponerle cuidado)
		Actitud Positiva / Atracción (Es chévere, rico, experimentar, chiva, diversión)
		Miedo / Incomodidad al presenciar el consumo
		Consumo por Liberar Estrés / Sentirse bien / Perderse
		Consumo por Experimentación / Diversión (Juego, chiste)

	Percepción de Motivaciones del Consumo	Consumo por Pasado / Problemas de vida (Refugio, el "por qué")
	Estrategias de Prevención en el Colegio	Implementar Requisas / Control de Seguridad (Maletas, entrada/salida)
		Control a Vendedores (Prohibir ventas afuera del colegio)
		Charlas / Educación (Enseñar sobre drogas)
		Mayor Carácter / Control Docente (Quitar sustancias, estar atento)

Nota. Elaboración de la autora

Fase IV: Síntesis comprensiva (comprensión esencial)

Los hallazgos muestran una dualidad marcada en las actitudes de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas. Aunque la mayoría manifiesta un rechazo explícito y califica estas prácticas como “negativas” o “malas”, muchos perciben que sus compañeros las consideran “positivas”, “chéveres” o una forma de “experimentar” y “desconectarse” de la realidad.

Esta tensión revela que los estudiantes manejan dos discursos paralelos, uno centrado en la prevención y la condena moral cuando hablan de sí mismos, y otro que reconoce el atractivo social y funcional que el consumo puede tener para otros, especialmente como vía para aliviar el estrés o buscar diversión. A esto se suma que algunos entrevistados expresan indiferencia, incomodidad o incluso miedo al observar situaciones de consumo, lo que introduce nuevas capas en la dimensión emocional del fenómeno. Estas perspectivas se exponen a continuación:

Pues que yo pienso que eso para ellos es algo rico y que es chiva de hacer, pero pues no, eso es malo (CAE03).

Las personas que lo toman son, o sea, siempre va a haber un porqué de las cosas y seguro ellos ingresaron a ese mundo por algo que les pasó en la vida, por el pasado y pues no era el mejor camino, pero ellos decidieron refugiarse en ese camino o algunas personas simplemente lo hacen por diversión (CAE03).

Tengo varios compañeros que son como que nosotros metemos vape y todo eso, pero la verdad como que les suena mucho por muchos lados también juegan con eso como si eso fuera un juego, pero la verdad es algo que toca tomarlo serio porque es algo que también está en riesgo tu vida (CAE01).

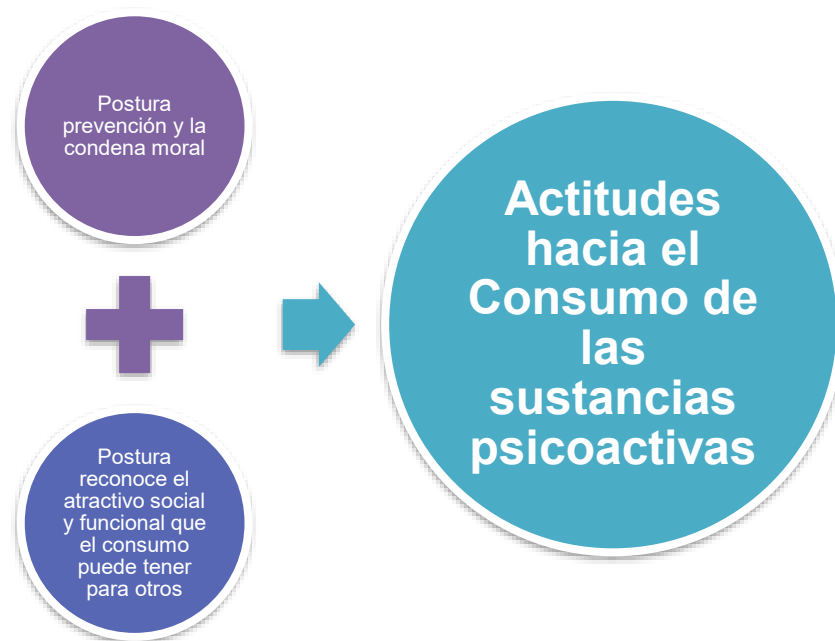
Desde el modelo de Mayer y Salovey (1990), esta dualidad refleja una brecha

entre el conocimiento moral y el manejo de las emociones relacionadas con el consumo. Los estudiantes reconocen cognitivamente el riesgo, pero aún están desarrollando las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional necesarias para gestionar la atracción social que ejercen las SPA y la presión del grupo. La escuela tiende a fortalecer la evaluación racional del daño, pero no siempre promueve de manera sistemática la regulación afectiva que permitiría integrar miedo, curiosidad, empatía e incomodidad sin caer en la evitación o la indiferencia defensiva. Por ello coexisten el rechazo explícito, la comprensión empática hacia quienes consumen y la ansiedad ante situaciones de riesgo.

Por otro lado, Goleman (2000) propone que la prevención debiera orientarse a desarrollar competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales en contextos reales de interacción entre pares. Un enfoque educativo basado en estas competencias permitiría que los estudiantes reconozcan sus emociones frente al consumo, manejen la presión social con asertividad y transformen el miedo en cuidado responsable. Esto exige que la escuela genere espacios de diálogo seguro donde las ambivalencias puedan elaborarse colectivamente, evitando la estigmatización y el moralismo punitivo.

Figura 2

Actitudes hacia el Consumo de las sustancias psicoactivas



Nota. Elaboración de la autora

Percepción de motivaciones del consumo de sustancias psicoactivas

Los hallazgos muestran que, según los estudiantes, la experimentación y la diversión son las principales motivaciones que impulsan a sus pares a consumir sustancias psicoactivas. La mitad de los entrevistados describe estas prácticas como un juego, un chiste o una manera de vivir experiencias nuevas, lo que evidencia que el consumo se interpreta como una actividad exploratoria más que como un riesgo. Paralelamente, emerge otra motivación relevante, la búsqueda de alivio emocional.

Algunos participantes señalan que sus compañeros recurren al consumo para liberar estrés, relajarse o evadirse temporalmente, lo que sugiere que las sustancias son percibidas como un recurso inmediato para afrontar y regular las tensiones de la vida cotidiana. Solo una minoría relaciona el consumo con problemas más profundos, como dificultades familiares o experiencias pasadas, lo que indica que, para la mayoría, las sustancias psicoactivas se perciben como herramientas de evasión momentánea o como

actos motivados por el ocio, más que como señales de una situación emocional o social crónica. Esto se observa cuando mencionan que:

Yo pienso que mis compañeros piensan que eso es como un chiste, como un juego. (CAE02).

Pues la mayoría, hay gente que, pues ya tiene 16, 15 años y les gusta experimentar, como hay personas que no. Entonces, pues, creo que es por parte y parte (CAE03).

Yo ya he hablado con ellos de eso y pues ellos dicen que no, que es muy malo, que nunca harían eso y que pues ninguno de ellos va a tomar esos malos pasos (CAE04).

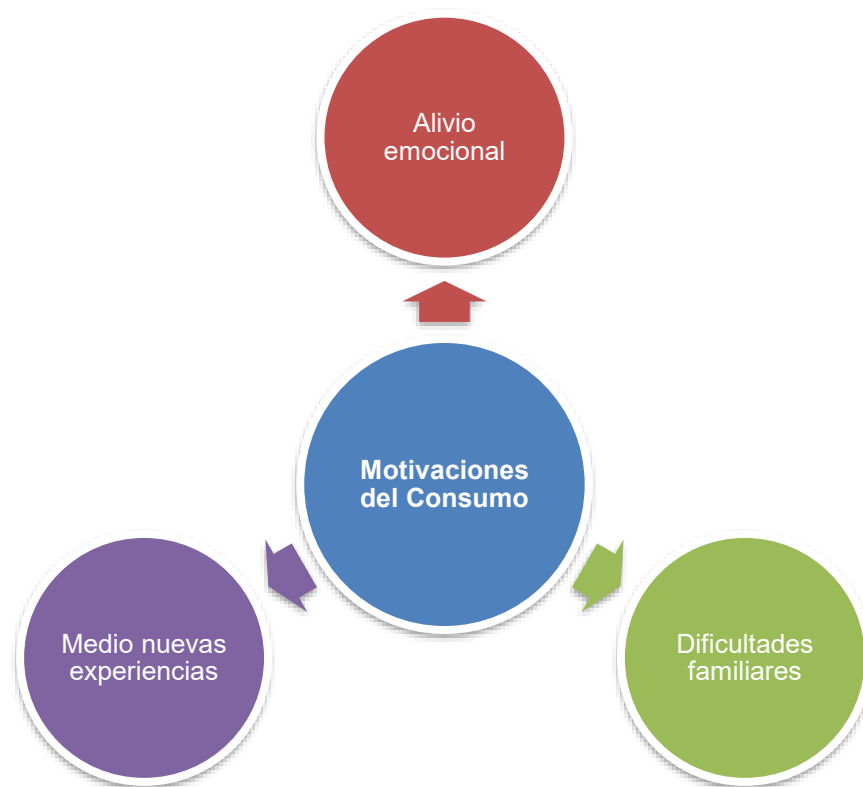
De tal manera, que estas motivaciones revelan una gestión afectiva aún incipiente en los adolescentes. La lectura del consumo como “juego” o experimentación sugiere una comprensión limitada del riesgo y una regulación emocional guiada por la búsqueda de gratificación inmediata. Al mismo tiempo, la utilización de las SPA como vía de alivio del estrés evidencia carencias en estrategias adaptativas de afrontamiento, como la identificación de emociones, la autorregulación y la búsqueda de apoyo social. En este sentido, la escuela aparece llamada a fortalecer habilidades emocionales que permitan a los jóvenes tolerar la frustración, procesar la tensión y tomar decisiones más reflexivas sin recurrir a sustancias. La IE se configura, así como un andamiaje pedagógico clave para transitar de la impulsividad a la deliberación consciente. Este enfoque desplaza la mirada desde la sanción hacia el desarrollo de competencias socioemocionales.

En una perspectiva pedagógica inspirada en Gross, (2015), Drigas y Papoutsis, (2018), la prevención debería centrarse en enseñar a los estudiantes a reconocer sus estados emocionales, comprender sus causas y regularlos de manera saludable. Esto implicaría integrar en el currículo espacios de reflexión emocional, habilidades de afrontamiento y entrenamiento en asertividad frente a la presión grupal.

De este modo, los jóvenes podrían reinterpretar la diversión y la experimentación sin necesidad de asociarlas al consumo, y gestionar el estrés mediante recursos protectores como el diálogo, el autocuidado y el apoyo entre pares. Asimismo, una educación socioemocional sólida permitiría detectar con mayor sensibilidad las señales de malestar profundo que hoy pasan desapercibidas.

Figura 3

Estructura de la familia de unidades sobre la Percepción de Motivaciones del Consumo de sustancias psicoactivas



Nota. Elaboración de la autora

Estrategias de prevención en el colegio

Las estrategias propuestas de prevención formuladas por los estudiantes se orientan principalmente hacia medidas de control y seguridad, más que hacía estrategias educativas. La mitad de los entrevistados plantea realizar requisas frecuentes o implementar controles estrictos en la entrada y salida del colegio, lo que revela la percepción de que el consumo o la venta de SPA ocurre dentro del plantel o en su entorno inmediato. A estas medidas se suma la idea de regular la presencia de vendedores externos y exigir una actitud más vigilante y firme por parte de los docentes.

En contraste, las acciones pedagógicas como charlas o procesos formativos sobre los riesgos del consumo se mencionan con menor frecuencia.

Esta distribución sugiere que, para los estudiantes, la prioridad es enfrentar una amenaza que consideran inmediata y tangible mediante intervenciones físicas y disuasorias, mientras que la educación preventiva aparece como un complemento secundario antes que como el eje central de la solución. Esta perspectiva se expone cuando hablan de:

Requisas, que haya requisas de vecino cuando, que se fijen en los comportamientos, que extrañas, o sí, cuando hay venta hay muchos niños que saben eso, pero nadie lo dice, entonces como charlas también sobre que no hay que ocultar eso. Ok. Muchas, muchas gracias. Los soportes son muy importantes". (CJMCE03).

Pues, número uno, sería como que prohibir que los que venden psicoactivos se hagan afuera del colegio porque siempre se hacen aquí en la esquinita. Otra sería como que algunas veces como que hacer pruebas de personas que como que las noten raras con los ojos amarillos y así porque sí, varias veces sí se han visto esos casos y yo creo que ya. Y a veces revisar maletas para ver qué es lo que esconden". (CJMCE04).

Como a mitad de año comenzaron a requisar bolsos me parecería que se hicieran como llenamiento de bolsos por sí decirlo que lo requisen o sea que haya como control de seguridad en la entrada y a la salida porque también se genera que en el colegio venden drogas y muchas cosas sobre eso. (CAE01).

La prevención del consumo de SPA según Bisquerra (2003) debe situar la inteligencia emocional como eje formativo y no como complemento accesorio. Esto supone enseñar de manera sistemática habilidades de autorregulación, asertividad y toma de decisiones, entendidas como competencias para la vida y no solo como contenidos escolares. La escuela, en este marco, deja de ser un espacio predominantemente disciplinario y se redefine como un ambiente de cuidado, diálogo y acompañamiento emocional (Mayer, 2001). Tal transformación exige prácticas educativas que legitimen la escucha empática, el reconocimiento de la experiencia juvenil y la construcción reflexiva de un proyecto de vida con sentido.

Esta propuesta pedagógica requiere una alianza educativa con la familia, concebida como coautora del desarrollo emocional y no solo como garante de normas. Ello implica promover conversaciones familiares centradas en sentimientos, vínculos y bienestar, más que en sanciones (Fragoso, 2015). En la escuela, la educación emocional

debe integrarse transversalmente mediante metodologías participativas como talleres, juegos de roles y diarios reflexivos compartidos (Mayer et al., 2000). Estas estrategias favorecen el aprendizaje situado, la cooperación y el cuidado entre pares (Scherer, 2005). Aunque los estudiantes mencionan medidas de vigilancia, la evidencia sugiere que la prevención más eficaz es aquella que consolida activos internos y autonomía moral.

Figura 4

Estrategias de Prevención en el Colegio propuestas por los estudiantes



Nota. Elaboración de la autora

Los docentes orientadores coinciden en que el consumo de sustancias psicoactivas constituye una problemática social seria y en incremento dentro del contexto escolar. Ambos destacan que los casos han aumentado y también se han vuelto más complejos, particularmente por la reducción sostenida en la edad de inicio, hoy se observan situaciones de consumo incluso en estudiantes de cuarto y quinto de primaria. A esta tendencia se suma la presencia creciente de drogas sintéticas, como el Tusi o el LSD, que resultan difíciles de identificar en comparación con sustancias más tradicionales, como la marihuana.

Según los orientadores, esta dificultad implica que, cuando el consumo finalmente se detecta, ya suele estar en un nivel más avanzado. Asimismo, señalan que el uso de sustancias psicoactivas casi nunca aparece como un hecho aislado, por el contrario, se entrelaza con otras problemáticas subyacentes como el maltrato, la vulneración familiar

o la falta de acompañamiento que actúan como factores de riesgo y profundizan el impacto sobre los estudiantes. Esta observación es expresa en las entrevistas así:

Bueno, pues cada día es más la preocupación del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes, porque cada día se incrementa más. Y a medida que va pasando el tiempo, también este incremento se va viendo más en los pequeños que en los adultos. Anteriormente, digamos, era fácil encontrar que eran los chicos de octavo, noveno, décimo y once los que consumían. Ahorita hay hasta niños pequeños de cuarto, quinto de primaria que están consumiendo. De igual manera, pues, la cantidad de sustancias que se están presentando ya no era como anteriormente, que eran dos o tres o cuatro, sino que también ese abanico de posibilidades que tienen los niños es bastante alto" (CJMCD001).

Los estudiantes que experimentan pues ese tipo de situaciones, que es el consumo de SPA, pues ponen en riesgo, en peligro su salud y su seguridad. Por lo general, el cerebro de los estudiantes o de los adolescentes en este caso, pues está muy vulnerable porque pues no se ha desarrollado de la manera adecuada. Entonces, pues el consumo puede contribuir a desarrollar posibles trastornos, posibles problemas de aprendizaje, problemas de conducta, comportamientos inadecuados y pueden generar también situaciones de estrés, de depresión y llegar posiblemente a un a un pensamiento de hacerse daño". (CADO02).

El aumento y la complejidad del consumo de SPA obligan a repensar el papel formativo de la escuela más allá del control disciplinario. La reducción de la edad de inicio revela que el problema se presenta desde el desarrollo y socialización temprana (Kagan y Lewis, 1965). La presencia de drogas sintéticas, difíciles de detectar, evidencia los límites de enfoques centrados únicamente en vigilancia y sanción. Esto demanda una pedagogía preventiva que combine cuidado, acompañamiento y formación socioemocional desde los primeros grados (Extremera et al., 2003). La escuela aparece, así como un espacio clave de protección, pero también como un lugar donde se configuran riesgos y oportunidades educativas. Prevenir implica intervenir sobre las condiciones de aprendizaje y convivencia, no solo sobre los estudiantes individualmente (Giraldo, 2021).

Desde la teoría propuesta por Bisquerra (2009), el consumo no puede entenderse como un hecho aislado, más bien, como síntoma de rupturas en los vínculos familiares y escolares. La vulnerabilidad neurocognitiva del cerebro infantil y adolescente exige ambientes educativos que prioricen seguridad emocional y apoyo relacional. Cuando la escuela detecta tardíamente el consumo, suele hacerlo en contextos marcados por maltrato o desprotección, lo que refuerza la necesidad de una intervención integral. Esto

sitúa a docentes y orientadores como mediadores pedagógicos entre familia, estudiante y comunidad. Una pedagogía preventiva debe articular aprendizaje, bienestar y justicia social, fortaleciendo redes de cuidado. En este marco, educar es también sostener, acompañar y reparar vínculos.

Figura 5

Percepción de la Problemática de los docentes-orientadores



Nota. Elaboración de la autora

Impacto y efectos del consumo

El impacto más preocupante y reiterado del consumo de las sustancias psicoactivas, según los orientadores, se observa en la salud mental y el desarrollo cognitivo del estudiante. El consumo está directamente relacionado con la aparición o intensificación de emociones y condiciones negativas como la ansiedad y la depresión, el estrés y problemas de manejo de emociones. En el ámbito académico, el efecto se traduce en un bajo rendimiento escolar, problemas de aprendizaje (memoria y atención), la evasión y, en casos graves, la deserción.

A nivel social y relacional, el estudiante experimenta el deterioro de las relaciones familiares e interpersonales, volviéndose más agresivo con los maestros y tendiendo al aislamiento y la pérdida de la presentación personal o autoestima. Además, se alerta sobre el riesgo de desarrollar conducta suicida y la posibilidad de trastornos de conducta. Estas expresiones son notadas en las entrevistas cuando se menciona que:

Bueno, los efectos, pues, son grandes. El primero es, pues, el tema físico, fisiológico. Tiene, pues, unas grandes connotaciones a nivel eh digamos, de ansiedad. Ese tema de manejo de emociones tiene mucho que ver con el uso de sustancias psicoactivas. Dos,

pues, empiezan a tener también otros problemas sociales. Problemas con la familia, problema con los padres en especial, porque pues ya llega un momento en que los papás, pues, tampoco saben qué hacer y pues empiezan también los enfrentamientos. Y, obviamente, pues un chico que, generalmente (hay sus excepciones), pero chicos que empiezan con la el uso de sustancias psicoactivas, pues también tiene un tema de, ah, se me olvidó, tema de bajo rendimiento escolar. Entonces, son chicos que empiezan a evadir, chicos que empiezan a no asistir al colegio, chicos que empiezan a ser más agresivos con los maestros. Y pues el tema de autoestima. Entonces, también empiezan a perder, digamos, su presentación personal, se empiezan a aislar, empiezan a tener, pues, otros, pues, otros comportamientos que también les están afectando. (CJMCE01).

Bueno, con relación a los efectos, pues considero y en mi experiencia pues como docente orientadora, problemas de salud específicamente. Como te decía anteriormente, pues el desarrollo del cerebro no está, o sea, no ha terminado su madurez, y pueden causar problemas de memoria, atención y problemas de aprendizaje. Además, pues tenemos problemas emocionales como la depresión, la ansiedad, y el riesgo de adicción, porque los chicos que inician con el consumo pueden llegar a ser a desarrollar una adicción y es ya complicado manejar esa situación. Tendríamos que remitirlo pues a los especialistas para el manejo de estas situaciones (CADO02).

Desde una perspectiva neuroeducativa, el consumo de SPA debe entenderse como una interferencia directa en los procesos de desarrollo cerebral que sostienen el aprendizaje y la toma de decisiones (Stone et al., 2012). Durante la adolescencia, la plasticidad neuronal vuelve al sujeto especialmente sensible a alteraciones en los circuitos de recompensa y control ejecutivo. Estas modificaciones pueden afectar el placer y la memoria, que reconfiguran los modos de razonar, de la misma, forma de relacionarse con el entorno (Volkow y Morales, 2015). Teóricamente, esto implica que el riesgo no es solo sanitario, en cambio es formativo, se transforma la arquitectura misma que posibilita aprender, deliberar y proyectarse. En este sentido, el consumo erosiona las bases biológicas de la autonomía y debilita las condiciones para una educación integral (Najt et al., 2011).

Desde enfoques pedagógicos del desarrollo y el bienestar, los efectos psicológicos y sociales del consumo revelan una fractura entre aprendizaje y vida. La aparición de ansiedad, depresión o impulsividad altera los procesos de atención, motivación y autorregulación necesarios para el rendimiento escolar (Quinde, 2024). Al mismo tiempo, los cambios conductuales y el distanciamiento del proyecto de vida indican una desarticulación entre identidad y trayectoria educativa (Sanz, 2024). Físicamente, los daños asociados a distintas sustancias refuerzan la idea de que el consumo compromete capacidades cognitivas básicas para aprender (Castro-Jalca et

al., 2023). Por ello, una pedagogía preventiva debe integrar salud mental, cuidado relacional y formación académica, entendiendo al estudiante como un sujeto biológico, emocional y social en desarrollo.

Tabla 17

Distribución de las diferentes familias temática y unidades temáticas derivadas de las entrevistas a los estudiantes

CONTENIDOS DE CONCIENCIA	FAMILIA TEMÁTICA	UNIDADES TEMÁTICAS NATURALES
"Sí, uno ha oído hablar de esas cosas... Tusi, marihuana, fenta, perico... Esas son las que más se mencionan, sobre todo en el barrio o en el colegio y lo que puedo definir.	Definición y Conocimiento de SPA	Nombres Específicos de Sustancias (Tusi, Marihuana, Perico, Bazuco, Vape, etc.)
		Definición de SPA como "Daño / Malo" (Físico/Mental/Salud)
		Definición de SPA como "Altera" (Alucinógeno, locura, pérdida)
	Influencia y Agentes de Consumo	Influencia de Amigos / Pares (Malas influencias, amigos mayores)
		Influencia Familiar (Ejemplo paterno/materno, ven consumo en casa)
		Influencia de Medios/Redes Sociales/Entorno (TV, comunicación, comunidad)
	Actitudes hacia el Consumo	Actitud Negativa (Es malo, no lleva a nada bien)
		Actitud de Indiferencia (No me da misterio, no ponerle cuidado)
		Actitud Positiva / Atracción (Es chévere, rico, experimentar, chiva, diversión)
		Miedo / Incomodidad al presenciar el consumo
	Percepción de Motivaciones del Consumo	Consumo por Liberar Estrés / Sentirse bien / Perderse
		Consumo por Experimentación / Diversión (Juego, chiste)
		Consumo por Pasado / Problemas de vida (Refugio, el "por qué")
	Estrategias de Prevención en el Colegio	Implementar Requisas / Control de Seguridad (Maletas, entrada/salida)
		Control a Vendedores (Prohibir ventas afuera del colegio)
		Charlas / Educación (Enseñar sobre drogas)
		Mayor Carácter / Control Docente (Quitar sustancias, estar atento)

Nota. Elaboración de la autora

Los resultados presentados en la tabla 17 revelan cómo los estudiantes estructuran su experiencia vivida respecto a las sustancias psicoactivas (SPA), no como meros receptores de información externa, son sujetos que interpretan, significan y posicionan su conciencia frente a un fenómeno inmerso en su cotidianidad. Las unidades temáticas emergen como expresiones de sus mundos vitales: nombrar sustancias como “tusi”, “perico” o “bazuco” no es solo un acto de identificación, más bien, una forma de situarse en un entorno social marcado por la presencia visible del consumo. Asimismo, las definiciones de las SPA como “daño” o “alteración” reflejan una intencionalidad consciente orientada a categorizar lo percibido como amenaza o ruptura del orden corporal y mental, lo cual evidencia una comprensión pre-reflexiva moldeada por experiencias directas o narrativas colectivas.

Además, las actitudes y percepciones sobre el consumo, desde el rechazo hasta la atracción, se presentan como modos afectivos de relación con el mundo, profundamente arraigados en sus contextos relacionales y simbólicos. La influencia de pares, familiares o medios no es simplemente externa; se internaliza en la conciencia del estudiante como parte de su horizonte de sentido, configurando tanto sus miedos como sus curiosidades. Incluso las estrategias de prevención mencionadas, como las requisas o las charlas, son como respuestas éticas y protectoras frente a una realidad que ellos viven como cercana y potencialmente disruptiva. En conjunto, estos hallazgos dan cuenta de una conciencia situada, que vive, interpreta y responde al fenómeno del consumo desde la complejidad de su existencia cotidiana.

SECCIÓN V

Construcción teórica

A partir del análisis fenomenológico de las percepciones y vivencias de estudiantes y docentes orientadores en los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacias II, emergen cinco elementos teóricos clave que se explicaron anteriormente, estos permiten reconfigurar la inteligencia emocional como un horizonte ético-pedagógico de cuidado de sí y del otro. Los hallazgos evidencian que, más allá de la simple posesión de habilidades emocionales, es la integración de la inteligencia emocional en la cultura escolar cotidiana la que fortalece su potencial preventivo frente al consumo de sustancias psicoactivas.

En este sentido, la intención de retomar los resultados trasciende la simple descripción, orientándose a identificar tanto las fisuras y debilidades como las bondades y fortalezas de las prácticas observadas, con el propósito de comprender cómo se construyen o se omiten espacios de regulación emocional en la vida escolar (Fuentes, 2020). Cuando se habla de constructo se alude a la definición del tema central o el concepto fundamental que da estructura a la investigación y que debe estar claramente identificado para garantizar la calidad del trabajo.

Teorización

Se reconoce que la formación integral del adolescente implica el desarrollo de competencias emocionales, éticas y sociales que le permitan habitar el mundo con significado, autonomía y responsabilidad. En este sentido, la educación trasciende el aula y se configura como un proceso colectivo de construcción subjetiva. Una educación significativa exige considerar tanto los factores internos del estudiante sus emociones,

necesidades, historia personal y etapa evolutiva, como los contextos que lo rodean: la familia, la escuela, el barrio y las dinámicas culturales contemporáneas. Solo desde esta mirada holística es posible abordar fenómenos complejos como el consumo de sustancias psicoactivas, que no responden a una simple “falta de información”, sino a vacíos afectivos, presiones sociales y dificultades en la regulación emocional.

La inteligencia emocional es clave porque se convierte en un pilar fundacional de la educación preventiva. Al desarrollar la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, los estudiantes adquieren herramientas para reconocer sus estados internos, resistir presiones externas y construir vínculos sanos. En este marco, la prevención del consumo deja de ser una prohibición moral para convertirse en un acto de autocuidado consciente.

Este enfoque requiere modelos educativos que articulen de manera efectiva la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad, como actores de redes de contención simbólica y emocional. La escuela, en particular, debe transformarse en un espacio seguro donde se nombre el malestar, se enseñe a gestionarlo y se fortalezca el proyecto de vida de cada estudiante. La familia, por su parte, debe ser acompañada en su rol formativo, empoderada como primer entorno de regulación emocional.

Así, la prevención del consumo de SPA se logra mediante campañas de construcción cotidiana en entornos emocionalmente saludables, donde el adolescente se sienta visto, comprendido y capaz de elegir su bienestar. En este sentido, la inteligencia emocional es sin duda alguna, una condición colectiva para la resiliencia escolar y la protección de la subjetividad adolescente.

Cuando la inteligencia emocional se fortalece desde un enfoque ético-pedagógico centrado en el autocuidado, la empatía, la corresponsabilidad escuela-familia y la construcción de proyecto de vida, se genera una barrera simbólica y práctica frente al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de séptimo grado.

Fundamentos teóricos que sostienen el constructo

- Psicología evolutiva: Vulnerabilidad neurocognitiva del adolescente (Casey, et al., 2010).
- Teoría de la inteligencia emocional: Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995).
- Pedagogía del cuidado: Noddings (2003) – la educación como relación ética.
- Aprendizaje sociocultural: Vygotsky (1978) – las emociones se construyen en la interacción.
- Fenomenología educativa: Husserl y Merleau-Ponty – la experiencia vivida como fuente de conocimiento.
- Prevención basada en activos: Zins et al. (2004) – fortalecer competencias, no solo reducir riesgos.

Constructo teórico

La inteligencia emocional se ha consolidado como un enfoque clave para abordar el consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar, en la medida en que permite comprender este fenómeno más allá de conductas aisladas o factores externos. Durante la adolescencia, las decisiones relacionadas con el consumo suelen estar vinculadas a la gestión de emociones intensas, a la presión del grupo y a la búsqueda de sentido y pertenencia. En este marco, fortalecer la capacidad del estudiantado para reconocer, comprender y regular sus emociones contribuye a generar procesos de toma de conciencia que favorecen elecciones más reflexivas.

Figura 6

Inteligencia emocional en la educación



Nota. Elaboración de la autora

Desde un enfoque fenomenológico trascendental, en la figura 6, puede comprenderse como una representación de la experiencia vivida del sujeto adolescente en el contexto escolar. La adolescencia escolar temprana se aborda aquí una etapa cronológica, como un horizonte de sentido en el que emergen nuevas formas de percibirse a sí mismo, a los otros y al mundo. En este marco, la escuela se constituye como un espacio de aparición de experiencias significativas que configuran la conciencia del estudiante, influyendo en la manera en que interpreta sus emociones, sus vínculos y sus decisiones.

La inteligencia emocional, situada en el centro del esquema, adquiere relevancia como estructura intencional de la conciencia. Desde esta perspectiva, las emociones no se reducen a reacciones internas, antes bien, se entienden como vivencias dirigidas

hacia algo, cargadas de significado. Reconocer, comprender y regular las emociones implica un proceso reflexivo en el que el sujeto toma distancia de la experiencia inmediata y le otorga sentido. En términos trascendentales, este movimiento favorece la constitución de un yo más consciente de sí, capaz de interpretar su experiencia escolar de manera crítica y responsable.

Las dimensiones que se proyectan desde este núcleo pueden leerse como modos concretos de acceso a la experiencia. La educación emocional aparece como una práctica que acompaña al estudiante en la toma de conciencia de su mundo emocional, promoviendo espacios de reflexión que posibilitan la suspensión de juicios inmediatos y la comprensión profunda de lo vivido. La prevención del consumo de SPA se vincula a este proceso en tanto la toma de decisiones se funda en una mayor claridad sobre las propias vivencias, tensiones y expectativas.

Hacia un constructo teórico propio: lineamientos para articular escuela, familia y comunidad en la promoción de la inteligencia emocional como estrategia preventiva frente al consumo de sustancias psicoactivas

A partir del diálogo crítico con los aportes teóricos de Goleman (1995) y Bisquerra (2007) sobre la inteligencia emocional (IE) y su relación con la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la presente investigación no se propone replicar dichos modelos en su formulación original, sino resignificarlos a la luz de los hallazgos fenomenológicos emergentes del proceso investigativo. Esta operación hermenéutica permite trascender las concepciones individualizantes de la IE para comprenderla como un tejido relacional dinámico, en el que convergen de manera interdependiente la escuela, la familia y la comunidad.

Desde esta perspectiva, el adolescente deja de ser concebido como receptor pasivo de intervenciones externas para constituirse en sujeto activo de su propia autorregulación emocional, capaz de construir sentido a partir de su experiencia vivida.

Las narrativas compartidas por estudiantes y docentes en el marco de este estudio enriquecen y tensionan dicha comprensión, al evidenciar que la prevención del consumo de SPA no puede reducirse a acciones fragmentadas ni a enfoques unidimensionales. Por el contrario, demanda una articulación sistémica e intersectorial que, al reconocer la complejidad del entorno socioemocional del adolescente, potencie la construcción de resiliencia colectiva como horizonte ético y pedagógico de la intervención preventiva.

De tal manera que se propone, que la inteligencia emocional sea entendida como un "constructo relacional dinámico", donde el reconocimiento emocional se entrelaza con contextos sociales. A diferencia de Mayer y Salovey (1997), quienes enfatizan procesos cognitivos individuales, se integra la dimensión sociocultural de Vygotsky (1979), argumentando que las emociones se co-construyen en interacciones. En las entrevistas, los estudiantes de séptimo grado describieron presiones grupales como motivadores del consumo de sustancias psicoactivas; por ello, se posiciona la escuela como mediadora principal, facilitando zonas de desarrollo proximal emocional donde el diálogo con pares transforme vulnerabilidades en fortalezas.

El consumo de sustancias psicoactivas se entiende aquí como un síntoma visible de déficits en el desarrollo de la inteligencia emocional, agravados por la falta de coordinación entre los principales entornos de socialización del adolescente. La propuesta central consiste en un modelo denominado Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP), una estructura dinámica que busca fortalecer la inteligencia emocional como factor protector principal frente al consumo de sustancias y otros riesgos psicosociales. El ESP se construye sobre tres principios sistémicos que trascienden la intervención reactiva y puntual para convertirse en una forma proactiva y distribuida de prevención.

El trinomio observar, escuchar y conectar como principio de acción compartida.

Este trinomio se convierte en la base de una cultura preventiva que atraviesa todo el ecosistema. Cada actor, docentes, padres, líderes comunitarios desarrolla la

capacidad de observar activamente señales de riesgo y de bienestar en los adolescentes, de escuchar con empatía y sin prejuicios sus experiencias emocionales, y de conectar al joven con la red integral de apoyo que conforma el propio ecosistema. Ya no se trata de una respuesta individual ante una crisis, sino de una competencia colectiva y permanente que opera en todos los entornos del adolescente.

La comunicación restaurativa como tejido relacional

La comunicación restaurativa se posiciona como el elemento que une a los tres actores. Se adopta un lenguaje afectivo y apreciativo compartido que permite construir puentes de confianza más allá de los roles tradicionales. Las interacciones dejan de ser confrontacionales o sentenciosas y pasan a ser declaraciones afectivas que reconocen emociones y experiencias. Este lenguaje común reduce estigmas, valida los sentimientos del adolescente y promueve una responsabilidad compartida por su bienestar emocional.

Las estrategias mente-cuerpo como competencia transversal

Las prácticas de autorregulación emocional **como:** respiración consciente, meditación breve, movimiento intencional se elevan a competencia socioemocional transversal. Dejan de ser actividades puntuales para convertirse en hábitos promovidos de manera coordinada: en la escuela mediante pausas activas, en la familia a través de rutinas compartidas, y en la comunidad en espacios deportivos o culturales. De este modo, el adolescente dispone de un repertorio consistente de herramientas internas para gestionar estrés y ansiedad en todos sus contextos vitales.

El Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP): definición y componentes

El Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP) se define como un sistema dinámico e interconectado en el que escuela, familia y comunidad funcionan de manera sinérgica. No son entidades independientes, por el contrario, partes de un mismo organismo social, una debilidad en uno genera tensión en los otros; una fortaleza en alguno puede compensar y sanar al conjunto. El objetivo principal del ESP es fortalecer la inteligencia emocional del adolescente como factor protector central frente al consumo

de sustancias psicoactivas y otros riesgos psicosociales.

Figura 7

Modelo Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP)



Nota. Elaboración de la autora

La escuela como espacio de entrenamiento socioemocional y refugio seguro

Para la escuela, el primer lineamiento redefine el lugar curricular de la inteligencia emocional, su integración no responde a la lógica de la materia aislada, más bien, que se despliega transversalmente, imbricándose en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas. Inspirada en Bisquerra (2000), pero adaptada a los hallazgos, se propone "módulos fenomenológicos emocionales" donde estudiantes reflexionen sobre vivencias de riesgo mediante epojé husserliana. Esto trasciende la mera regulación emocional, fomentando una comprensión esencial de motivaciones como la búsqueda de pertenencia. Docentes orientadores, como los entrevistados, se convierten en facilitadores, capacitados en talleres que vinculen familia y comunidad, asegurando que la prevención sea contextual y no punitiva.

La escuela se transforma en un centro neurálgico para el desarrollo y la práctica sistemática de competencias socioemocionales. Crea entornos estructurados donde la expresión emocional se normaliza y se protege. Implementa espacios regulares de diálogo guiado que permiten a los estudiantes verbalizar estrés, conflictos o dificultades sin temor al juicio. Integra prácticas de regulación emocional en la rutina diaria mediante pausas conscientes entre clases, promoviendo así una regulación colectiva.

La familia como núcleo de validación emocional y seguridad primaria

La familia, en mi constructo, actúa como núcleo primordial de la inteligencia emocional preventiva. Trasciendo el enfoque de Erikson (1972) sobre etapas psicosociales, proponiendo que los estilos de crianza moldeen la identidad adolescente, también, se alineen con estrategias escolares para regular emociones asociadas al estrés familiar. Los datos revelan que la ausencia de contención hogareña normaliza el consumo como escape; así, se sugiere "pactos emocionales familiares" que involucren talleres conjuntos con la escuela, fomentando empatía y autonomía. La naturaleza dialógica de esta articulación permite que la familia contribuya con narrativas vivenciales al currículo emocional, estableciendo relaciones horizontales en lugar de estructuras de poder verticalizadas.

Además, los lineamientos de la propuesta enfatizan la coeducación emocional, en diálogo con los aportes de Silva et al. (2022), quienes destacan la relevancia de la inteligencia emocional durante la adolescencia como factor clave para el bienestar psicosocial. Así que, se propone sesiones familiares guiadas por la escuela, enfocadas en competencias como la empatía y la resolución de conflictos. Los datos muestran que familias disfuncionales agravan vulnerabilidades; por ello, estos encuentros incluirían narrativas compartidas, donde padres reconozcan sus emociones y modelen regulación para sus hijos. Esta estrategia trasciende el individualismo, creando un "círculo de confianza" que integre la comunidad, reduciendo el aislamiento que propicia el consumo de SPA.

La comunidad como red extendida de sostenimiento y pertenencia

La comunidad emerge en mi propuesta como el tercer pilar, extendiendo la inteligencia emocional más allá de lo institucional. Se dialoga con la perspectiva de Restrepo (2024) sobre factores simbólicos en el consumo, pero la supero al conceptualizar la comunidad como "red de contención simbólica". En los colegios distritales de Bogotá, como el Centro Integral José María Córdoba y Acacia II, los informantes clave destacaron influencias barriales; por tanto, se propone alianzas con actores locales como líderes comunitarios y organizaciones no gubernamentales para crear espacios preventivos. Estos incluirían programas de mentoría donde adolescentes lideren campañas emocionales, transformando estigmas en narrativas de empoderamiento.

La comunidad, en el constructo, se activa mediante "redes preventivas territoriales". Teniendo en cuenta la visión global de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, (2023) al localizarla en Bogotá, proponiendo coaliciones con entidades locales para mapear riesgos emocionales. Inspirada en Ospina et al. (2021), pero innovando, se sugieren "foros comunitarios emocionales" donde adolescentes, familias y docentes dialoguen sobre percepciones de SPA. Los hallazgos indican que amenazas externas como expendedores normalizan el consumo; así, estos foros fomentarían resiliencia colectiva, posicionando la inteligencia emocional como herramienta de empoderamiento social, no solo individual.

Se integra estos elementos en un "*modelo triádico articulado*" de inteligencia emocional preventiva, escuela como facilitadora cognitiva, familia como base afectiva y comunidad como ampliadora social. A diferencia de modelos lineales como el de Saarni (1999), el propuesto es cíclico, con retroalimentación constante. Por ejemplo, las percepciones de docentes sobre emociones como ira y ansiedad en consumidores de SPA guían intervenciones que fluyan entre los tres ámbitos. El análisis eidético revela que esta tríada reduce la normalización del consumo al promover decisiones éticas

emocionales, posicionando al adolescente como constructor de su bienestar.

Este modelo triádico no es estático; se concibe como evolutivo, sujeto a evaluación fenomenológica continua. En diálogo con Husserl (1913), aplico la reducción eidética para destilar esencias de las vivencias compartidas, asegurando que los lineamientos se adapten a realidades emergentes. Por ejemplo, si las percepciones de estudiantes evolucionan hacia mayor normalización del cannabis, como en el Alcaldía Mayor de Bogotá (2022), la tríada ajustaría intervenciones para reforzar claridad emocional. La aportación radica en esta flexibilidad, trascendiendo modelos rígidos hacia una prevención viva y relacional.

Se propone indicadores para medir la efectividad de esta articulación, niveles de autorregulación emocional en estudiantes, tasas de reporte de riesgos por familias y participación comunitaria en eventos preventivos. A diferencia de enfoques cuantitativos, integro métricas cualitativas, como diarios fenomenológicos, para capturar esencias subjetivas. Esta medición holística asegura que la inteligencia emocional no sea un fin, más bien, un medio para una adolescencia resiliente, reduciendo el consumo de SPA mediante empoderamiento colectivo.

En la visión, la prevención trasciende la patologización del adolescente, reconociéndolo como sujeto emocional en un ecosistema interconectado. Dialogando con Echeita (2022) sobre inclusión, esta tríada fomenta escuelas como territorios emocionales seguros, donde familia y comunidad co-creen narrativas preventivas. Los hallazgos de silencio cultural en los colegios bogotanos guían esta propuesta, romperlo mediante diálogos emocionales que transformen miedo en agencia.

Este constructo propio no es exhaustivo, por el contrario, es un punto de partida para futuras investigaciones. Invito a otros a dialogar con él, expandiéndolo en contextos diversos. En el rol como investigadora, afirmo que la inteligencia emocional, articulada triádicamente, es clave para una prevención humanizada, donde el adolescente navegue riesgos con autonomía emocional. Esta propuesta emerge de los datos, trascendiendo

fuentes para contribuir al conocimiento educativo.

Finalmente, se posiciona esta articulación como un imperativo ético. Inspirada en la bioética de Belmont (1979), donde se enfatiza el respeto a vulnerables, asegurando que intervenciones prioricen bienestar sin estigma. El constructo, así, previene consumo de SPA y cultiva una sociedad emocionalmente inteligente, donde escuela, familia y comunidad se unen en la co-construcción de futuros resilientes.

Lineamientos operativos para la articulación del ESP

La verdadera fuerza del ecosistema reside en la articulación intencional entre sus componentes. Los siguientes lineamientos configuran la arquitectura relacional que permite que el sistema funcione como un todo coherente:

Creación de un lenguaje común: Capacitación conjunta de docentes, padres y líderes comunitarios en comunicación restaurativa para generar un código compartido que hable de emociones y conflictos sin contradicciones ni tabúes.

Implementación de espacios de encuentro restaurativo. Organización periódica de círculos de diálogo ampliados que incluyan estudiantes, familiares y actores comunitarios relevantes para abordar desafíos comunes y co-construir soluciones. Estos espacios fortalecen el tejido social y la confianza mutua.

Diseño de un protocolo de conexión unificado: Ruta clara y compartida que define a quién acudir y cómo actuar ante señales de alarma emocional. Garantiza respuestas coordinadas, rápidas y eficientes que evitan que el adolescente quede desprotegido o perdido entre instancias.

Alineación explícita en el fortalecimiento de competencias socioemocionales: Los tres actores declaran como misión conjunta el desarrollo de capacidades como entender emociones, afrontar presiones y gestionar conflictos. Se traducen en proyectos escolares que involucran familias, talleres comunitarios que refuerzan

el currículo emocional y prácticas familiares que consolidan lo aprendido en otros entornos.

Estos lineamientos forman una secuencia lógica e integrada, el lenguaje común habilita los encuentros; los encuentros se vuelven seguros gracias al protocolo; todo converge en el objetivo compartido de competencias socioemocionales sostenidas.

El Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP) es un paso adelante los enfoques fragmentados al proponer una estructura donde escuela, familia y comunidad colaboran de manera intencional y sinérgica. De tal manera, que no es solo un modelo descriptivo, en realidad es una propuesta práctica una praxeología que ofrece lineamientos concretos para reconfigurar las relaciones entre los entornos vitales del adolescente en función de un propósito común, el fortalecimiento de la inteligencia emocional como principal barrera protectora.

El potencial transformador del Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP) radica en colocar en el centro la calidad de las relaciones humanas y la colaboración comunitaria. Un ecosistema que observa, escucha y conecta de forma coordinada, que se comunica de manera restaurativa y que promueve competencias socioemocionales de forma transversal donde se previene el consumo de sustancias y se cultiva condiciones de bienestar integral para las nuevas generaciones.

Análisis de la socialización de los hallazgos

En la siguiente tabla 18 se presenta la opinión de los participantes en la actividad de socialización de los principales hallazgos, entre los que estaban docentes orientadores y estudiantes, la cual fue tomada de los formatos previamente compartidos y diligenciados durante el encuentro.

Tabla 18

Opiniones de los informantes claves

INFORMANTES		PREGUNTAS	
1.Docente-orientador	¿Cómo podemos pasar de un enfoque puramente disciplinario a uno preventivo basado en la inteligencia emocional sin perder el orden en la institución?	¿Qué rol deben desempeñar los docentes frente a lo que el estudio denomina "orfandad emocional" de los estudiantes?	¿De qué manera práctica se puede integrar la educación emocional en el día a día del aula?
RESPUESTAS			
	Se propone transformar la escuela en una "comunidad ética de cuidado", donde el manejo de las emociones no sea un "ruido" que interrumpe el currículo, más bien, el canal esencial para la formación integral. El modelo del Ecosistema Socioemocional Preventivo (ESP) sugiere que, al fortalecer la autoconciencia y la autorregulación, los estudiantes desarrollan una "barrera simbólica" que reduce la necesidad de medidas punitivas, ya que aprenden a gestionar su malestar emocional de forma asertiva.	Los docentes deben adoptar el trinomio "Observar, Escuchar, Conectar", convirtiéndose en figuras de contención que validen las emociones del adolescente. Ante la falta de redes familiares estables, el docente actúa como mediador en "zonas de desarrollo proximal emocional", ayudando al estudiante a nombrar su malestar (ansiedad, soledad, estrés) para que no necesite "anestesiarlo" mediante el consumo de SPA.	Se proponen "idealizaciones de concreción" como la "hora del silencio dialogado", un ritual diario de 15 minutos para que los alumnos expresen su sentir antes de iniciar clases, y el uso de "diarios eidéticos" donde registren cómo viven sus emociones en el cuerpo y el pensamiento. Estas herramientas permiten que la prevención sea continua y no se limite a charlas aisladas, integrando el bienestar emocional como un pilar tan importante como el rendimiento académico.
INFORMANTES		PREGUNTAS	
2.Estudiantes	Si todos sabemos que las drogas son malas, ¿por qué el estudio dice que muchos las ven como algo "chévere" o divertido?	¿Cómo puede el "diario eidético" o la "hora del silencio" ayudarme a decir que no cuando mis amigos me presionan para consumir?	¿Qué podemos hacer si sentimos que en el colegio hay una "cultura del silencio" y nos da miedo hablar de estos temas?
RESPUESTAS			
	Los hallazgos muestran una dualidad: mientras que racionalmente rechazan el daño físico, emocionalmente perciben el consumo como una vía de experimentación, diversión o escape ante el	Estas herramientas fortalecen tu autonomía emocional y tu autoconocimiento. Al entender qué sientes exactamente (miedo, necesidad de encajar o ansiedad), dejas de actuar	Romper ese silencio mediante la comunicación restaurativa y la creación de redes de adultos significativos (incluyendo consejeros o administrativos) en

estrés. La investigación explica que esto sucede porque el cerebro adolescente busca gratificación inmediata y pertenencia grupal, por lo que fortalecer la inteligencia emocional es lo que permite que esa curiosidad no se convierta en un riesgo para tu proyecto de vida.

por impulso y empiezas a decidir con base en tus propios valores. El estudio señala que un estudiante que se valora y tiene metas claras es mucho menos vulnerable a la presión del entorno.

quienes puedan confiar. El objetivo es que el colegio deje de ser un lugar donde se ocultan los problemas y se convierta en un espacio seguro donde puedas hablar de tus miedos o de lo que pasa en tu barrio sin sentirte juzgado o delatado.

Nota. Elaboración de la autora

Figura 8

Evidencia actividad de socialización de los hallazgos



Nota. Elaboración de la autora



Nota. Elaboración de la autora

SECCIÓN VI

Reflexiones finales e idealizaciones de concreción

El camino recorrido en esta investigación fenomenológica trascendental ha revelado una verdad incómoda pero liberadora: la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia escolar no fracasa por ausencia de programas, más bien, por la desconexión radical entre las políticas institucionales y la *experiencia vivida* del estudiante. Al aplicar la *epoché* husserliana, la suspensión deliberada de juicios preconcebidos sobre riesgo adolescente, emergió con crudeza una paradoja institucional: mientras las escuelas diseñan campañas punitivas contra el consumo, silencian cotidianamente las emociones que lo preceden: la soledad en el recreo, la ansiedad ante la evaluación, la vergüenza de no pertenecer.

Este silencio no es accidental; es estructural. La escuela distrital bogotana, en su lógica burocrática, ha convertido la emoción en un *ruido* que interrumpe el currículo formal, cuando en realidad es el *canal* por donde transitan los sentidos que dan forma a las decisiones vitales del adolescente. La reducción eidética aplicada a las narrativas de

estudiantes y docentes permitió destilar una esencia inquietante: el consumo de SPA surge de la ignorancia, además, de la *orfandad emocional*, esa sensación de no ser visto, escuchado ni comprendido en los espacios que deberían ofrecer contención.

Un estudiante de séptimo grado del Centro Integral José María Córdoba describió con palabras que trascienden lo anecdótico: *Fumar marihuana no es por gusto; es para que por media hora mi cabeza deje de gritarme que no valgo nada*. Esta frase, sometida al análisis trascendental, revela que el acto de consumo es en sí mismo un *intento fallido de autorregulación emocional*, una estrategia desesperada para silenciar un malestar que la institución educativa no ha sabido nombrar ni acoger. Aquí reside el giro ético de esta investigación: se trata de *prevenir la necesidad de consumir* mediante la construcción de entornos donde el malestar pueda expresarse sin ser patologizado.

Este proceso investigativo transformó profundamente mi posición como investigadora. La fenomenología trascendental exige que el investigador se desnude de sus propias certezas para habitar el mundo del otro. Al escuchar las vivencias de docentes orientadores que, con lágrimas contenidas, confesaban sentirse "bomberos emocionales" apagando crisis sin poder prevenirlas, comprendí que la verdadera crisis es del sistema que fragmenta lo emocional de lo cognitivo, lo individual de lo colectivo, lo escolar de lo vital. La inteligencia emocional, tal como emerge de los datos, no es una competencia técnica que se enseña en sesiones aisladas; es un *tejido relacional* que se teje o desgarrar en cada interacción escolar.

Cuando un docente ignora el llanto de un estudiante para *no perder tiempo de clase*, no solo invalida una emoción: está deshilachando ese tejido protector que podría, en el futuro, evitar que ese mismo estudiante busque alivio en una sustancia. Reconozco las tensiones inherentes a este enfoque. La fenomenología trascendental, al centrarse en la subjetividad vivida, enfrenta el escepticismo de quienes exigen "evidencia cuantificable" para justificar intervenciones. Sin embargo, sostengo que los números sobre reducción de consumo son insuficientes si no comprendemos *por qué* un adolescente elige no consumir: ¿por miedo al castigo o por amor propio construido en

relaciones significativas? Este trabajo no pretende invalidar los enfoques epidemiológicos, por el contrario, complementarlos con una dimensión que la estadística no captura: el *sentido* que el adolescente otorga a sus decisiones.

La aportación fundamental de esta investigación radica precisamente en haber devuelto la palabra al sujeto adolescente como *testigo privilegiado de su propia experiencia*, cuyas vivencias contienen las claves para una prevención auténticamente humanizada. Finalmente, esta investigación me confronta con una responsabilidad ética ineludible: el conocimiento fenomenológico no puede permanecer encerrado en el texto académico. Al haber escuchado las voces de quienes habitan cotidianamente los pasillos del Acacias II y el José María Córdoba, me comprometo a que este trabajo trascienda la tesis para convertirse en herramienta de transformación.

La fenomenología, en su esencia trascendental, no es contemplación pasiva; es *compromiso con la aparición del otro en su verdad*. Por ello, estas reflexiones finales no son un cierre, más bien una apertura: una invitación a repensar la escuela como fábrica de competencias, también, como *comunidad ética de cuidado*, donde cada emoción nombrada es un acto de prevención y cada vínculo construido es una barrera simbólica frente al vacío que invita al consumo.

Idealizaciones de concreción: hacia una escuela que cuida desde lo emocional

Las idealizaciones que se proponen no son utopías ingenuas, más bien, *visiones factibles ancladas en las esencias descubiertas*: si la prevención efectiva emerge de entornos emocionalmente nutritivos, entonces la escuela debe reconfigurarse como *territorio de cuidado relacional*. Estas idealizaciones parten de tres principios fenomenológicos: 1) la experiencia emocional es intencional (siempre apunta a algo significativo); 2) las emociones se co-construyen en la interacción; 3) la conciencia emocional requiere espacios protegidos para su emergencia. Desde allí, imagino:

La hora del silencio dialogado como ritual escolar cotidiano. En lugar de campañas

puntuales contra las drogas, cada jornada escolar comenzaría con quince minutos de silencio compartido seguidos de un diálogo guiado con preguntas fenomenológicas: *¿Qué emoción te acompañó al cruzar la puerta de la escuela hoy? ¿Dónde sentiste hoy que alguien te vio realmente?* Este ritual, inspirado en la *epoché* como suspensión del ruido cotidiano, permitiría que las emociones emergieran no como distracciones, sino como *materia prima pedagógica*.

Los docentes, formados en escucha fenomenológica, buscarían acompañar su expresión con la pregunta esencial: *¿Qué necesita esta emoción para ser comprendida?* En el José María Córdoba, donde el recreo se vive como territorio de tensiones, este ritual transformaría el inicio de clases en un acto de reconocimiento mutuo, tejiendo desde lo cotidiano el tejido preventivo que el consumo de SPA busca desgarrar.

El diario eidético del estudiante como herramienta de autorreflexión y conexión escuela-familia. Cada adolescente llevaría un cuaderno donde, mediante pautas sencillas derivadas de la reducción eidética, registraría no *qué* sintió, sino *cómo* se vivió esa emoción en su cuerpo, en sus pensamientos, en sus relaciones. Una entrada típica no diría "estoy triste", sino "hoy mi tristeza se sintió como un peso en el pecho al ver a mis amigos reír sin mí; quise desaparecer". Estos diarios, con consentimiento informado y protocolos éticos rigurosos, serían compartidos voluntariamente en círculos restaurativos donde docentes y estudiantes co-interpretarían las esencias emocionales emergentes.

Las familias recibirían mensualmente *extractos anonimizados* que revelaran las tensiones colectivas del grupo (ej.: varios estudiantes describen ansiedad ante las evaluaciones como sensación de ahogo), permitiendo que las reuniones de padres aborden no calificaciones, más bien, *climas emocionales*. Así, la prevención dejaría de ser responsabilidad exclusiva del orientador para convertirse en tejido cotidiano entre aula y hogar.

La red de adultos significativos como estructura preventiva viva. Inspirada en las

vivencias donde adolescentes mencionaron que "un adulto que me preguntó cómo estaba cambió mi día", propongo institucionalizar la figura del *adulto significativo no docente*: personal administrativo, conserjes, vendedores del entorno escolar capacitados en escucha básica y protocolos de derivación. En el Acacias II, donde el vigilante es muchas veces el único adulto que ve al estudiante llegar llorando, esta figura se convertiría en primer eslabón de la red preventiva. Estos adultos, mediante microformaciones fenomenológicas ¿qué viste hoy que te preocupó?, aprenderían a observar sin juzgar, a escuchar sin solucionar, a conectar con el orientador sin estigmatizar. La prevención así entendida depende de *tejer una malla de miradas cuidadosas* donde ningún adolescente pase desapercibido en su sufrimiento.

El foro comunitario de emociones como espacio de co-construcción territorial. Cada bimestre, la escuela abriría sus puertas no para "charlas sobre drogas", por el contrario, para *foros donde adolescentes, familias y líderes comunitarios compartieran vivencias emocionales relacionadas con el consumo*: no como problema individual, sino como síntoma colectivo. Un joven podría narrar: *cuando fumo con mis amigos, dejo de sentirme invisible*; un padre: *cuando mi hijo consume, siento que fracasé como padre*, un líder comunitario: *en mi barrio, el consumo es la única forma de pertenencia que ofrecemos a los jóvenes*. Estos foros, moderados con metodologías restaurativas, permitirían que la comunidad *reconociera colectivamente* que el consumo responde a carencias relacionales que solo pueden sanarse con presencia, no con prohibiciones. Así, la prevención trascendería las paredes escolares para convertirse en *proyecto ético comunitario*.

Estas idealizaciones requieren *valentía institucional* para priorizar lo relacional sobre lo burocrático. Su concreción demanda que directivos escolares comprendan que cada minuto invertido en nombrar emociones es un minuto ganado en prevención efectiva; que los docentes se atrevan a ser vulnerables y compartir sus propias regulaciones emocionales; que las familias abandonen la culpa para abrazar la corresponsabilidad afectiva.

La fenomenología trascendental nos enseña que lo esencial no es visible a simple vista: está en la calidad de la mirada que posamos sobre el otro. Idealizo, entonces, una escuela donde cada estudiante al cruzar sus puertas sienta, con certeza corporal, que *su mundo emocional importa tanto como sus notas*; donde el consumo de SPA deje de ser una batalla a ganar para convertirse en una herida colectiva a sanar mediante el cuidado cotidiano. Porque prevenir no es evitar que el adolescente caiga; es construir redes tan fuertes que, si cae, siempre haya manos que lo sostengan antes de que busque en una sustancia el abrazo que la comunidad le negó.

REFERENCIAS

- Acevedo, D. (2020). Experiencias, valoraciones y significados de la escuela en jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá, voces y relatos de vida [tesis doctoral]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8998>
- Acosta, S. (2023). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Advokat, C., & Comaty, J. E. (2011). *Fundamentals of substance abuse and addiction*. Pearson Education.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2022). Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá D.C., 2022. https://www.unodc.org/documents/colombia/2023/septiembre-9/ESTUDIO_DE_CONSUMO_DE_SUSTANCIAS_PSICOACTIVAS_BOGOTA_2022.pdf
- Atilano-Robles, E. (2022). Cómo escribir un proyecto de investigación en diez pasos y no morir en el intento. Revista académica de investigación, 3(2), 8-21. <https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2022.3.2.210>
- Azuero, Á. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(8), 110–127. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Bailen, N., Green, L., & Thompson, R. (2019). *Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity*. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918810075>
- Bar-On, R. (2006). *El modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (ESI)*. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13–25. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://translate.google.com/translate%3Fu%3Dhttps://www.psicothema.com/psicothema.asp%253Fid%253D3271%26hl%3Des%26sl%3Den%26tl%3Des%26client%3Dsrp>
- Bar-On, R. (2010). *Emotional intelligence: An integral part of positive psychology*. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/008124631004000106>
- Barrantes, R. (2001). *Investigación: Un camino al conocimiento*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Belmont, I. (1979). Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación. Departamento de Salud, Educación y Bienestar USA.
- Biosca, O. (2021). *Jóvenes, adolescencia y cultura: Una mirada desde la antropología*. Editorial UOC.
- Bisquerra, R. (2000). *La inteligencia emocional y sus competencias*. <https://www.campus.divulgaciondinamica.es>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y competencias básicas*. Wolters Kluwer / Grupo Editorial Educativo.
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Síntesis.
- Bravo, M. (2022). Metodica De La Teoría Fundamentada En Una Investigación Cualitativa. Revista Avante De Ciencias Sociales Y Humanidades, 2(2). Recuperado a partir de <https://revista-avante.com/index.php/ciencias-sociales/article/view/44>
- Brenner, C., & Salovey, P. (1997). *La emoción y el pensamiento: Un sistema interconectado*. En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 118–142). Basic Books.
- Broc, M. (2010). *La inteligencia emocional en la educación: Fundamentos y orientaciones para su desarrollo en contextos escolares*. Ediciones Aljibe.
- Casey, B., Duhoux, S., & Cohen, M. (2010). Adolescence: What Do Transmission, Transition, and Translation Have to Do with It? *Neuron*, 67(5), 749-760. [https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273\(10\)00676-8?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0896627310006768%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273(10)00676-8?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0896627310006768%3Fshowall%3Dtrue)
- Cano, C. (2025). *La inteligencia emocional desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental libertador instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Espacio digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/index>
- Castro-Jalca, A., Jaya-Campos, D., & Párraga-Cedeño, A. (2023). *Consecuencias Físicas y Psicológicas por Consumo de Drogas en Adolescentes*. *MQRInvestigar*, 7(4), 388–418. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.388-418>
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). *La autorregulación emocional como constructo científico: desafíos metodológicos y orientaciones para la investigación en desarrollo infantil [Traducción propia]*. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. (1979). *Informe Belmont: Principios y guías éticas para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos. <https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-spa-2018.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial No. 41.214*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2000). *Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal*. *Diario Oficial No. 44.097*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6388>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. *Diario Oficial*

No. 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1566 de 2012 por la cual se dictan normas para garantizar la atención integral a las personas que consumen sustancias psicoactivas*. Diario Oficial No. 48.457. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48973>

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial de la República de Colombia.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Diario Oficial No. 48.708. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52253>

Creswell, J. (2014). *Diseño de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta* (3.ª ed.). Editorial Morata.

Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F., Balmaceda, C. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

Curtis, A. (2015). *Definición de adolescencia*. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(2), Artículo 2. <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Putnam Publishing.

Damasio, A. (1999). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia* (J. C. Díez, Trad.). Debate. (Obra original publicada en 1999)

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Editorial Gedisa.

Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz, M. (2020). *La inteligencia emocional como elemento de protección contra el consumo de SPA en adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional UniNorte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9266>

Díaz, O. (2020). *Factores asociados al consumo de drogas ilícitas en estudiantes de secundaria, universitarios y población general en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Colombia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/344715717.pdf>

Díez, D. (2022). *Educación en inteligencia emocional*. Móstoles: Editorial LIBSA.

Drigas, A., & Papoutsis, C. (2018). Un nuevo modelo estratificado de inteligencia emocional. *Ciencias del Comportamiento*, 8 (5), 45. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>

Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes*. *Tekmaneducation*. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>

Ekman, P. (1993). *Facial expression and emotion*. *American Psychologist*, 48(4), 384–392.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

Ekman, P. (1999). *La expresión de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Ekman, P. (2000). *Las emociones al descubierto: Reconocer rostros y sentimientos para mejorar la comunicación y la vida emocional*. Times Books.

Erikson, E. (1972). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *Inteligencia emocional y diferencias individuales en el procesamiento de información emocional*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 229–246.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.researchgate.net/publication/230887045_Inteligencia_emocional_percibida_y_diferencias_individuales_en_el_meta-conocimiento_de_los_estados_emocionales_Una_revision_de_los_estudios_con_el_TMMS

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2003). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 371–388. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://descubridor.banrepultural.org/discovery/fulldisplay%3Fvid%3D57BDLRDC_INST%253A57BDLRDC_INST%26tab%3DALL%26docid%3Dalma991013261989707486%26lang%3Des%26context%3DL%26adaptor%3DLocal%2520Search%2520Engine%26query%3Dcreator%252Cequals%252CJares%252C%2520Xes%25C3%25BA%2520R.%26offset%3D0

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.scielo.org.mx/scielo.php%3Fpid%3DS1607-40412004000200005%26script%3Dsci_abstract

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Inteligencia emocional como predictora de la salud mental, social y física en estudiantes universitarios. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D1992091>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 141–160. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D2126754>

Filliozat, I. (1998). *El corazón tiene sus razones: La inteligencia emocional aplicada a la vida diaria* (p. 45). Javier Vergara Editor.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Editorial Morata.

Fragoso, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

Freud, S. (1946). *Introducción al psicoanálisis* (J. Salas Subirat, Trad.). Editorial Porrúa.

- Fridlund, A., Ekman, P., & Oster, H. (1984). *Facial expressions of emotion*. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (p. 143–157). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuentes, G. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2), 570–578. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (1.^a ed.). Editorial Paidós.
- Giraldo, D. (2021). *Inteligencia emocional intrapersonal percibida y autoestima en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacion-a-distancia/repositorio-tesis>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. LeLibros. <https://drive.google.com/file/d/0B7eaPLeddTFiM05aZjI4Y0pWWUUU/view?pli=1&resourcekey=0-o3ki8NyiVebdjbVFBYDa6w>
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. España: Vergara Editores
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Editori Kairós. <https://repository.uamerica.edu.co/bitstream/20.500.11839/6316/1/COL0082009-2013-1-GTH.pdf>
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional 2.0. Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. Editorial Conecta. <https://books.google.com.co/books?id=HbGgKLHzMcMC>
- Goleman, D., Martin, P., & Boeck, W. (2000). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., y Boyatzis, R. E. (2013). *Social intelligence and the biology of leadership*. *Harvard Business Review*, 86(9), 74–81. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://hbr.org/2008/09/social-intelligence-and-the-biology-of-leadership>
- González, F. (2005). *Fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, teleológicos y metodológicos de la investigación*. Editorial Kimpres.
- González, F. (2008). *La investigación y sus dimensiones filosóficas*. Editorial Kimpres.
- González, F. (2009). *La investigación como construcción social del conocimiento: Fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, teleológicos y metodológicos*. Editorial Kimpres.
- González, F., Guevara, M., & Caicedo, N. (2009). *Investigación educativa: Una mirada desde la pentadimensionalidad*. Editorial Aula de Humanidades.
- González, J., & Ruiz, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica?. *Index de Enfermería*, 20(3), 189-193. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011>

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://psycnet.apa.org/record/2018-70007-003>
- Gross, J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. In J.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gros, A. (2023). ¿Qué es la fenomenología? Una introducción breve y actualizada para sociólogos. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 293-324. <https://doi.org/10.15446/rsc.v46n1/94966>
- Gutiérrez, J., Flores, R., & Huayata, Y. (2021). *Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática*. *Revista Educare et Comunicare*, 9, 59–66. https://pdfs.semanticscholar.org/46f7/a523174dc389bc626ac8356caa0a32bae_c2b.p
- Guevara, A., & Caicedo, B. (2009). Aportes al enfoque pentadimensional paradigmático aplicado a la investigación educativa. En R. Pérez & L. Martínez (Eds.), *Perspectivas contemporáneas en investigación educativa* (pp. 123–145). Editorial Académica Universitaria.
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hall, G. (1904). *La adolescencia: Su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación* (Vols. I–II). D. Appleton and Company.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). *Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 136–167). Jossey-Bass.
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=762279683009>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Sexta edic). McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 99–119. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.5.99-119>
- Husserl, E. (2009). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: Libro primero* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2014). *Lineamientos para la atención integral a adolescentes en riesgo*. ICBF.
- Julien, R., Advokat, C., & Comaty, J. (2011). *A primer of drug action: A comprehensive guide to the actions, uses, and side effects of psychoactive drugs* (12th ed.). Worth Publishers.

- Kagan, J., & Lewis, M. (1965). *Studies of attention in human infants*. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 11(2), 95–127. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.jstor.org/stable/pdf/23082701.pdf>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Leal, I. (2008). *El enfoque fenomenológico en la investigación cualitativa*. Universidad de La Salle.
- LeDoux, J. (1996). *El cerebro emocional: Los misteriosos fundamentos de la vida emocional*. Simon & Schuster.
- Maldonado, D., Salcedo, C., García, S., Molano, A., Blanco, C., & Vargas, A. (2020). *Prácticas usadas en los colegios de Bogotá para prevenir consumo de sustancias psicoactivas y agresión por estudiantes de secundaria y media*. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 61-84. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9851>
- Mandler, G. (1984). *Mente y cuerpo: Psicología de la emoción y el estrés*. W. W. Norton & Company.
- Martín, E. (2022, 20 de abril). Niños de 12 a 14 años: cambios y evolución en esta etapa del desarrollo. <https://eresmama.com/ninos-12-a-14-anos/>
- Martin, P., & Boeck, K. (2000). *Psicología de las emociones*. Editorial Ariel.
- Martín, N., & Jiménez, E. (2020). *Conciencia emocional en la formación del profesorado a través de elementos musicales y visuales: uso de la lengua como medio de expresión de las emociones*. *Formación universitaria*, 13(4), 211-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400211>
- Martínez, M. (2006). *El método en la investigación cualitativa. Rutas y sinuosidades*. Trillas.
- Martínez, M. (2022). *Inteligencia emocional, estrés, afrontamiento y redes en el consumo de cannabis en estudiantes adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad de León]. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/15687/Inteligencia_emocional_estr%C3%A9s_afrontamiento_redes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayer, J., y Salovey, P. (1990). Inteligencia emocional. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), Desarrollo emocional y emocionalmente inteligente: Implicaciones para educadores* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Habilidad de inteligencia emocional. *Intelligence*, 27(4), 267–298. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Modelos de inteligencia emocional*. En R. J. Sternberg (Ed.), *Manuales de psicología: Vol. 2. Inteligencia* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. (2001). *A field guide to emotional intelligence* [Guía de campo sobre la inteligencia emocional].

En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 3–24). Psychology Press.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet*. Multi-Health System.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). *Inteligencia emocional: Teoría, hallazgos y problemas*. *Annual Review of Psychology*, 55, 197–215. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://translate.google.com/translate%3Fu%3Dhttps://positivepsychology.com/emotional-intelligence-theories/%26hl%3Des%26sl%3Den%26tl%3Des%26client%3Dsrp>

Medina, L., Prada, E., & Torrado, O. (2022). *Consumo de sustancias psicoactivas en Latinoamérica desde el abordaje clínico en neurociencia en la última década: una revisión narrativa*. *Eleuthera*, 24(2), 83–96. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.2.5>

Medina, C. (2022). *Implicaciones del consumo de sustancias psicoactivas en América Latina: Un enfoque desde la salud pública* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/xxxx>

Mejía-Rivas, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 7-14. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.001>

Mestre, J., Guil, R., & Lopes, P. (2007). *Inteligencia emocional y prevención del consumo de drogas*. *Psicothema*, 19(Supl.), 145–150. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://www.scielo.org.mx/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1870-39252024000100119

Ministerio de Ciencia y Tecnología & Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2002). *Código de Bioética y Bioseguridad de Venezuela*. República Bolivariana de Venezuela. https://www.redbioetica.org/docs/codigo_bioetica_bioseguridad_venezuela.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). Decreto 1965 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 41.945*.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85901_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Lineamientos de prevención del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito escolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-368248_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía N.º 49: Orientaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340243_archivo_pdf_guia49.p

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: La educación es de todos*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PNDE-2016-2026/>

Ministerio de Sanidad, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. (2022). *Monografía Cannabis 2022: Consumo y consecuencias*. Observatorio Español de las Drogas y las

Adicciones.

https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/monografias/pdf/Mono_Cannabis_2022.pdf

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.

Miranda, M., Serna, J., & Londoño, M. (2020). *Paradigmas de la investigación cualitativa: Fundamentos, alcances y debates contemporáneos*. Editorial Universidad de Manizales.

Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Miranda-Navales, M., & Villasís-Keever, M. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista alergia México*, 66(1), 115-122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>

Montes Solís, F. (2023). Modelo de promoción de la salud de la conducta prosocial en el consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Institucional UANL. <http://eprints.uanl.mx/27935/1/1080313000.pdf>

Moreno, J. (2007). *Psicología de la adolescencia: Un enfoque integral*. Editorial Universitaria Ramón Areces

Najt, P., Fusar-Poli, P., & Brambilla, P. (2011). Co-occurring mental and substance abuse disorders: A review on the potential predictors and clinical outcomes. *Psychiatry Research*, 186(2-3), 159–164. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.07.042>

Naranjo, C. (2023). Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de aprendizaje. [Tesis doctoral] Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/14880>

Noddings, N. (2003b). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noreña, M. del N., Bolaños, M. P., Rojas, J., & Moreno, A. (2012). *Rigor y ética en la investigación cualitativa: Perspectivas desde la teoría, la práctica y la revisión de pares*. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 278–288. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v30n3a06>

Observatorio de Drogas de Colombia (ODC). (2022). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar 2022*. Ministerio de Justicia y del Derecho. <https://www.odc.gov.co>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2021). *Informe mundial sobre las drogas 2021: Resumen ejecutivo, conclusiones y consecuencias políticas*. <https://www.unodc.org/unodc/es/data-and-analysis/wdr2021.html>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2023). *Informe mundial sobre las drogas 2023: Perspectivas globales del problema de las drogas*. <https://www.unodc.org/unodc/es/data-and-analysis/world-drug-report-2023.html>

Oliveros, P. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>

- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2019). *Informe sobre el consumo de drogas en las Américas 2019* (Informe n.º 1). <https://febract.org.br/portal/wp-content/uploads/2020/04/INFORME-DROGAS- AMERICA-LATINA-OAS-completo-min.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La adolescencia: una etapa clave para sentar las bases de la salud de los adultos*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks- and-solutions>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Informe mundial sobre el estado del alcohol y la salud y el tratamiento de los trastornos por uso de sustancias* [Informe original en inglés]. <https://www.who.int/news/item/25-06-2024-over-3-million-annual-deaths-due-to-alcohol-and-drug-use-majority-among-men>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], (2023). Estudio de Salud Mental en Bogotá D.C., 2023. Informe ejecutivo (primer tomo). Colombia: Grafoscopio, 2023. https://www.unodc.org/rocol/uploads/documents/2024/Descargas/mayo/Tomo_1_-_Informe_ejecutivo_ESMBOG_2023_Digital.pdf
- Ospina, C., Montoya, V., & Sepúlveda, L. (2021). *La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia*. Territorios, (44spe), 73-92. Epub June 28, 2022. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Orozco, J. (2018). El Marco Metodológico en la investigación cualitativa. Experiencia de un trabajo de tesis doctoral. Revista Científica Estelí, (27), 25–37. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i27.7055>
- Paoli, A. (2012). *La fenomenología en la investigación educativa: La búsqueda del sentido*. Plaza y Valdés.
- Pérez, M. (2023). *Inteligencia emocional y autoconcepto físico según factores académicos e indicadores de salud en adolescentes de educación secundaria de la provincia de Granada* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/83392/101317.pdf?sequence=4>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piaget, J. (1968). Seis estudios de psicología. Editorial Seix Barral.
- Plutchik, R. (1978). Emotions: A psychoevolutionary synthesis. Harper & Row.
- Plutchik, R. (1987). Emotion: Theory, research, and experience. Volume 1: Theories of emotion. Academic Press.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (1992). Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Herder.
- Quinde, M. (2024). *Propuesta de intervención psicosocial en adolescentes consumidores de "H" en Guayaquil, Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/97445/69157.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ramos, C. (2015). Los Paradigmas De La Investigación Científica. Revista Av.psicol. 23(1), https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Rengel, D. (2005). *La construcción social del 'otro': Estigma, prejuicio e identidad en drogodependientes y enfermos de sida*. Gazeta de Antropología, (21), Artículo 25.

https://www.ugr.es/~pwlac/G21_25Daniel_Rengel_Morales.html

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, & Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT). (2002). Código de bioética y bioseguridad (2.ª ed.). Caracas, Venezuela.

Restrepo, B. (2024). *Análisis comparativo entre regiones del mundo relacionado con el consumo de sustancias psicoactivas en las últimas tres décadas*. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 18(1), 61-71. Epub October 03, 2024. <https://doi.org/10.21500/19002386.6552>

Resolución 8430 (1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. *Diario Oficial* No. 41.148. Ministerio de Salud de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2641>

Rodríguez, A. (2020). *Sustancias psicoactivas: cómo actúan, tipos y efectos*. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/sustancias-psicoactivas/c>

Rubino, T., Zamberletti, E., & Parolaro, D. (2012). La exposición al cannabis en la adolescencia como factor de riesgo para trastornos psiquiátricos: una revisión sistemática [Traducción propia]. *Journal of Psychopharmacology*, 26(1), 177–188. <https://doi.org/10.1177/0269881111405362>

Saarni, C. (1997). *The development of emotional competence* [El desarrollo de la competencia emocional]. Guilford Press.

Saarni, C. (1999). *El desarrollo de la competencia emocional*. Guilford Press.

Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). *Influencia del estado de ánimo en las cogniciones relacionadas con la salud*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 539–551. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.539>

Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 9(17), 38–39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>

Sánchez, R. (2015). Ética y amor. La filosofía de Edmund Husserl. *Universitas Philosophien*, 32(64), pp. 179-196, doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-64.eafh>

Sánchez, M., Patti, J., & Latorre-Postigo, J. (2023). Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social en un posgrado de liderazgo educativo: Percepciones de los aspirantes a líderes : Programa de Liderazgo en Inteligencia Emocional y Social. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 16(1), 53–64. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14754>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Santos, M. (2010). *La escuela que aprende: Una mirada crítica a la práctica y a la cultura escolar*. Editorial Morata.

Sanz, A. (2018). *Prevención del consumo de drogas: Una perspectiva desde el enfoque de género*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Sanz, C. (2024). *Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral* [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/692543/Tesi_CarmenAlbana_Sanz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Silva, C., Andrade-Villegas, C., Juárez-Loya, A., & González-Alcántara, K. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>
- Scherer, K. (2005). *What are emotions? And how can they be measured?* *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schwandt, T. (2003). *Diccionario de investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Schwandt, T. (2007). *The Sage dictionary of qualitative inquiry* [Diccionario Sage de la investigación cualitativa] (3.^a ed.). Sage Publications.
- Secretaría de Educación del Distrito & Corporación Acción Técnica Social. (2015). *Cambiando el foco: Guía para el abordaje pedagógico del consumo de sustancias psicoactivas en los colegios distritales de Bogotá*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/publicaciones/guia_cambiando_el_foco_atc_sed_2015.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Decreto 1965 de 2013. Por el cual se adoptan los protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el respeto a los derechos humanos sexuales y reproductivos. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293. [Reimpreso en *Classics in the History of Psychology* (Christopher D. Green, Ed.), Universidad de York, 2000].
- Sternberg, R. (1987). *La triarquía de la inteligencia*. Editorial Ariel.
- Sternberg, R. (2000). Inteligencia práctica en la vida cotidiana [Practical intelligence in everyday life]. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *Manual de inteligencia*.
- Steinberg, L. (2014). *La adolescencia* (10.^a ed.). McGraw-Hill Education. *emocional* [The handbook of emotional intelligence] (pp. 331–342). Jossey-Bass.
- Sternberg, R., & Hedlund, J. (2000). *Modelos de inteligencia emocional*. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 109–128). Jossey-Bass. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Stone, A., Becker, L., Huber, A., & Catalano, R. (2012). *Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood*. *Addictive Behaviors*, 37(7), 747–775. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.02.014>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tena-Suck, A., Castro-Martínez, G., Marín-Navarrete, R., Gómez-Romero, P., Fuente-Martín, A., & Gómez-Martínez, R. (2018). Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica. *Medicina interna de México*, 34(2), 264–277. <https://doi.org/10.24245/mim.v34i2.1595>
- Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thurstone, L. (1938). *Habilidades mentales primarias*. University of Chicago Press.

- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Valles, M. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vásquez-De la Hoz, F., Galván, G., Guerrero-Martelo, M., Simancas Fernández, M., & Tribales Huertas, W. (2021). Inteligencia emocional percibida y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados de Montería, Colombia. *Vertex Revista Argentina De Psiquiatría*, 32(153, jul.-sep.), 45–52. <https://doi.org/10.53680/vertex.v32i153.104>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velásquez-Pérez, Y., Rose-Parra, C., Oquendo-González, E., & Cervera-Manjarrez, N. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 4-35. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>
- Villarreal-Mata, J., Candia-Arredondo, J., Armendáriz-García, N., & Guzmán-Ramírez, V. (2024). Inteligencia emocional, motivación al cambio y estrés en el tratamiento para la adicción al alcohol y otras drogas en el norte de México. *Región y sociedad*, 36, e1912. Epub 09 de junio de 2025. <https://doi.org/10.22198/rys2024/36/1912>
- Villegas de los Ríos, R., & Acosta-Ramírez, N. (2023). *Participación juvenil en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Estudio de caso de una escuela saludable* (Cali, Colombia). *Revista Ciencias de la Salud*, 21(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.12198>
- Vinueza-Vera, G., & Cedeño-Barreto, M. (2024). Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de la urbanización San Alejo. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(3), 438 -450, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2392>
- Volkow, N., & Morales, M. (2015). *The brain on drugs: From reward to addiction*. *Cell*, 162(4), 712–725. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.07.046>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 133). Editorial Crítica.
- Xin, L. & Wang, X. (2024). "Adolescent suicide risk factors and the integration of social-emotional skills in school-based prevention programs," *World journal of psychiatry*, 2024. doi: 10.5498/wjp.v14.i4.494
- Zins, J., Weissberg., R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zirkel, S. (2000). *Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior*. In R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 349–370). Jossey-Bass. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://psycnet.apa.org/record/2001-00355-001>

ANEXOS

ANEXO A-1



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL
LIBERTADOR-VENEZUELA



Consentimiento informado Docente-Orientador

Yo -----declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación doctoral denominada “proposiciones teóricas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá”; este proyecto cuenta con el respaldo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Entiendo que este estudio busca construir a partir de los aspectos emergentes, proposiciones teóricas que fortalezcan la IE para la prevención del consumo de SPA en adolescentes de grado séptimo de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacia II, sé que mi participación se llevara a cabo en las instalaciones educativas, en la jornada de la tarde y consistirá en responder una entrevista que demorara alrededor de cinco minutos. Me han explicado y he comprendido la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sé que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Fecha: _____

Lugar: _____



ANEXO A-2
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL
LIBERTADOR-VENEZUELA



Consentimiento informado Estudiante

Yo -----declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación doctoral denominada “proposiciones teóricas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá”; este proyecto cuenta con el respaldo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Entiendo que este estudio busca construir a partir de los aspectos emergentes, proposiciones teóricas que fortalezcan la IE para la prevención del consumo de SPA en adolescentes de grado séptimo de los colegios distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacia II, sé que mi participación se llevara a cabo en las instalaciones educativas, en la jornada de la tarde y consistirá en responder una entrevista que demorara alrededor de cinco minutos. Me han explicado y he comprendido la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sé que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Por otro lado, autorizo como tutor del menor a participar en la investigación y se me han explicado y he comprendido la información sobre la actividad a realizar.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Firma Tutor: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

ANEXO A-3

Guía de entrevista semiestructurada

Datos Generales

Título del proyecto: Propositiones teóricas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá.

Institución que respalda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Tipo de estudio: Investigación doctoral de enfoque cualitativo.

Lugar de aplicación: Instituciones educativas distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacia II.

Población de interés: Docentes orientadores (consejeros escolares).

Presentación al participante

La presente entrevista hace parte de una investigación doctoral cuyo propósito es construir, a partir de los aspectos emergentes del discurso de los participantes, proposiciones teóricas que fortalezcan la inteligencia emocional (IE) como estrategia para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes de grado séptimo de colegios distritales de Bogotá.

Su participación consiste en responder una entrevista semiestructurada, la cual se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la institución educativa. La información suministrada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

La participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento si así lo desea.

Ejes Temáticos y Preguntas Orientadoras

Eje 1. Percepción del consumo de sustancias psicoactivas (SPA)

¿Qué piensa sobre el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) por parte de los estudiantes? ¿Lo considera un tema relevante, preocupante o inofensivo?

¿Cuáles considera que son los efectos del consumo de SPA en estudiantes de séptimo grado?

¿Qué opinión tiene sobre la presencia o el riesgo del consumo de SPA dentro del contexto escolar?

Eje 2. Rol del docente orientador y la prevención

Desde su rol como docente orientador, ¿qué papel considera que cumple en la prevención del consumo de SPA? ¿Este tema debería abordarse en el aula, en orientación escolar u otras instancias?

¿Cuáles son sus principales preocupaciones frente al consumo de SPA en estudiantes de séptimo grado?

¿De qué manera considera que se podría informar o educar a los estudiantes sobre la prevención del consumo de SPA?

Eje 3. Emociones y consumo de SPA

¿Qué importancia le atribuye al manejo de las emociones en estudiantes que presentan consumo o riesgo de consumo de SPA?

¿Qué emociones identifica como más relevantes o frecuentes en situaciones relacionadas con el consumo de SPA en estudiantes de séptimo grado?

¿Qué estrategias considera pertinentes para ayudar a los estudiantes a manejar adecuadamente sus emociones?

Desde su experiencia, ¿cómo impacta emocionalmente el consumo de SPA a los estudiantes?

¿Qué papel cumple el manejo emocional en los casos de consumo o riesgo de consumo?

¿Cómo abordaría el apoyo emocional a estudiantes que se encuentran en estas situaciones?

Eje 4. Inteligencia emocional y prevención del consumo

Desde su perspectiva, ¿qué es la inteligencia emocional y cuáles considera que son sus componentes clave?

¿Qué estrategias podrían implementarse específicamente para prevenir el consumo de SPA en estudiantes de séptimo grado?

¿Qué ideas o acciones considera pertinentes para fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de séptimo grado?

¿Cómo cree que influye la inteligencia emocional en la toma de decisiones de los estudiantes frente al consumo de SPA?

Eje 5. Propositiones teóricas e implementación institucional

Desde su experiencia y reflexión, ¿qué propositiones teóricas podrían plantearse sobre la relación entre la inteligencia emocional y la prevención del consumo de SPA?

¿Cómo considera que estas propositiones podrían implementarse de manera efectiva en los colegios distritales?

Cierre de la entrevista

Agradecer al participante por su tiempo y disposición. Reiterar la importancia de su aporte para el desarrollo de la investigación y para el fortalecimiento de estrategias preventivas en el contexto escolar.

ANEXO A-4

Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes

Datos Generales

Título del proyecto: Propositiones teóricas para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de colegios distritales de Bogotá.

Institución que respalda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Tipo de estudio: Investigación doctoral de enfoque cualitativo.

Lugar de aplicación: Instituciones educativas distritales Centro Integral José María Córdoba y Acacia II.

Población participante: Estudiantes de grado séptimo.

Presentación al estudiante

Esta entrevista hace parte de una investigación doctoral que busca comprender las percepciones, emociones y experiencias de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas (SPA), con el fin de construir proposiciones teóricas que fortalezcan la inteligencia emocional como estrategia de prevención.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es conocer tu opinión y lo que piensas desde tu experiencia. La información que compartas será confidencial, anónima y utilizada únicamente con fines académicos. Participar es voluntario y puedes decidir no responder alguna pregunta o retirarte cuando lo desees.

Preguntas Orientadoras

Eje 1. Conocimiento y percepción sobre las sustancias psicoactivas

¿Qué entiendes por sustancias psicoactivas (SPA)?

¿Conoces o has escuchado hablar de alguna sustancia psicoactiva?

¿Has escuchado que algún estudiante use sustancias psicoactivas o sustancias como alcohol o cigarrillos?

Eje 2. Emociones y opiniones frente al consumo

¿Cómo te sentiste al enterarte o al ver una situación relacionada con el consumo de SPA?

¿Qué opinas del uso de sustancias psicoactivas?

¿Qué crees que piensan tus compañeros sobre el consumo de SPA?

Eje 3. Influencias sociales y contexto escolar

¿Quiénes crees que influyen en las decisiones de los estudiantes respecto al consumo de SPA?

En general, ¿cómo piensan los estudiantes que es el consumo de SPA: positivo, negativo o indiferente? ¿Por qué?

¿Qué condiciones o acciones crees que deberían existir en el colegio para evitar el consumo de sustancias psicoactivas?

Cierre de la entrevista

Agradecer al estudiante por su participación y por expresar sus ideas con sinceridad.

Reforzar que su opinión es valiosa para mejorar las acciones de prevención y el bienestar de los estudiantes dentro del colegio.

Síntesis Curricular de la autora

Graciela Alvarado Baracaldo, Cédula de ciudadanía N° 52.829.876 de Bogotá, fecha de nacimiento 30 de diciembre de 1980, Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (2004), Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque (2006), Especialista en Gerencia y Proyección Social de la educación de la Universidad Libre (2014), Magister en Educación de La Universidad Libre (2016). Docente de ciencias naturales y educación ambiental de la secretaría de educación de Bogotá (2006 hasta la actualidad).

Síntesis Curricular de la Tutora

Mariela Alejo Mendoza. Postdoctorado en Investigación. Postdoctorado en Educación Ambiente y Sociedad. Doctora en Educación. Magíster en Educación Mención Orientación. Especialista en Asesoramiento y Consulta Educativa. Diplomado en Metodología de la Investigación. Profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.