



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Autora: Claudia Patricia Cano Moreno

Tutor (a): Dra. Jakelin Calderón

Rubio, Junio de 2025



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA

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

Autora: Claudia Patricia Cano Moreno

Tutor (a): Dra. Jakelin Calderón

Rubio, Junio 2025

CONTENIDO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA.....	1
ACEPTACIÓN DEL TUTOR.....	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA.....	9
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	17
Planteamiento del Problema	17
Objetivo General	29
Objetivos Específicos.....	29
CAPÍTULO II	36
MARCO REFERENCIAL.....	36
Antecedentes de la Investigación	36
<i>Antecedentes Internacionales</i>	36
<i>Antecedentes Nacionales</i>	38
<i>Antecedentes Regionales:</i>	40
Referente teórico	43
<i>Inteligencia emocional</i>	43
Origen etimológico:.....	43
Evolución del concepto de la I.E.....	43
Bases Legales	76
CAPÍTULO III	80
Marco metodológico.....	80
Características principales de la teoría fundamentada:	85
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	88
Informantes clave	89
FIABILIDAD Y VALIDEZ	94
CAPÍTULO IV	98

HALLAZGOS ENCONTRADOS.....	98
Grupo 1. Docentes.....	99
Tabla 1. Grupo docentes – Información recolectada.....	99
Tabla 2. Grupo docentes – Información recolectada.....	103
Tabla 3. Grupo docentes – Información recolectada.....	107
Tabla 4. Grupo docentes – Información recolectada.....	111
Tabla 5. Grupo docentes – Información recolectada.....	114
Tabla 6. Grupo docentes – Información recolectada.....	119
Tabla 7. Grupo docentes – Información recolectada.....	124
Tabla 8. Grupo docentes – Información recolectada.....	128
Tabla 9. Grupo docentes – Información recolectada.....	133
Tabla 10. Grupo docentes – Información recolectada.....	138
Tabla 11. Grupo docentes – Información recolectada.....	142
Tabla 12 . Grupo docentes – Información recolectada.....	147
Tabla 13 . Grupo docentes – Información recolectada.....	151
Proceso de codificación de la información	157
ANÁLISIS DE CATEGORÍAS.....	179
TABLA 1. CATEGORÍAS EMERGENTES – GRUPO 1 DOCENTES	179
CATEGORÍA 1. DOCENTE COMO AGENTE EMOCIONAL.....	181
CATEGORÍA 3: CONVIVENCIA ESCOLAR RESTAURATIVA.....	184
CATEGORÍA 4: EMOCIONALIDAD EXTENDIDA.....	185
CATEGORÍA 5: DÉFICIT DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES.....	187
Grupo 2. Estudiantes	188
Tabla 1. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	188
Tabla 2. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	190
Tabla 3. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	195
Tabla 4. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	198
Tabla 5. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	202
Tabla 7. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	208
Tabla 8. Grupo estudiantes – Información recolectada.....	211

Tabla 9. Grupo estudiantes – Información recolectada	214
Tabla 11. Grupo estudiantes – Información recolectada	220
Tabla 12. Grupo estudiantes – Información recolectada	223
Tabla 13. Grupo estudiantes – Información recolectada	226
TABLA 2. CATEGORÍAS EMERGENTES – GRUPO 2 ESTUDIANTES	250
CAPÍTULO V	260
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA	260
VI. CONSIDERACIONES FINALES	280
REFERENCIAS	283
ANEXOS	289
ANEXO 1. VALIDACIÓN DE ENTREVISTAS	289
ANEXO 2	290
FORMATO DE CONSENTIMIENTO	290

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
Figura 1	Inteligencia Emocional Goleman (1995)	46
Figura 2	Inteligencia intrapersonal e interpersonal.....	52
Figura 3	Componentes de la IE	56
Imagen 1	Localización geográfica Municipio Floridablanca	92
Imagen 2	Comunas Floridablanca.....	92
Imagen 3	Fotografía Instituto Técnico la Cumbre.....	93
Diagrama 1	Docente como agente emocional. (Grupo 1)	182
Diagrama 2	Didáctica emocional situada. (Grupo1)	183
Diagrama 3	Convivencia escolar restaurativa. (Grupo 1)	184
Diagrama 4	Emocionalidad extendida. (Grupo1)	185
Diagrama 5	Déficit de políticas institucionales (Grupo 1)	187
Diagrama 6	Docente como agente emocional. (Grupo 2)	254
Diagrama 7	Didáctica emocional situada. (Grupo 2)	255
Diagrama 8	Convivencia escolar restaurativa (Grupo 2)	256
Diagrama 9	Emocionalidad extendida. (Grupo2)	257
Diagrama 10	Déficit de políticas institucionales. (Grupo 2)	258
Diagrama 11	El bienestar emocional escolar	262
Diagrama 12	Docente inspirador y orientador.....	264
Diagrama 13	Enseñanza situada desde la inteligencia emocional.....	265

Figura		Página
Diagrama 14	Relación entre familia y escuela.....	267
Diagrama 15	Vacíos institucionales en la gestión emocional	269
Diagrama 16	La IE: latido profundo del aprendizaje escolar.....	272
Diagrama 17	SENTIR.....	275



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

ACTA

Reunidos el día martes, diez del mes de junio de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: JAKELIN CALDERÓN (TUTORA), XAVIER RAMÍREZ, CARMEN NARVÁEZ, JIMMY QUINTERO Y ROBERTO ASÍS, Cédulas de Identidad Números V.-14.984.157, V.-18.715.130, V.-12.464.824, V.-16.421.531 y C.C.-195069, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 666, con fecha del 11 de marzo de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA", presentado por la participante, CANO MORENO CLAUDIA PATRICIA, cédula de ciudadanía N° CC.-37.548.824 / pasaporte N° P.- BA936178, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14.984.157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. XAVIER RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.130

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

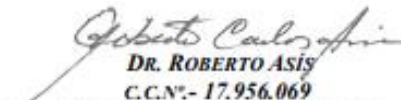

DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16.421.531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. ROBERTO ASÍS
C.C.N°.- 17.956.069
UNIVERSIDAD DE SANTANDER COLOMBIA

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Dios, fuente de toda luz y entendimiento, por sostenerme en cada paso, inspirarme en el silencio y recordarme que toda siembra con amor florece a su tiempo.

A mi familia, pilar indestructible de mi existencia. A mis padres, por su ejemplo de esfuerzo y dignidad; por enseñarme que el saber se honra con humildad. A quienes, con su amor callado, su compañía fiel y sus oraciones constantes, fueron abrigo en los días difíciles y alegría en los logros.

A los maestros de la vida y del saber, que con paciencia sembraron inquietudes y con generosidad compartieron caminos. A los participantes de esta investigación, por abrir sus voces y corazones, permitiendo que esta obra tenga sentido y humanidad.

Agradecimientos

A Dios, por ser guía silenciosa y fortaleza constante en este camino de aprendizaje y transformación.

A mi familia, por su amor incondicional, su fe en mí y su compañía firme en cada paso.

A la universidad, espacio que me formó y me retó, y a sus docentes, por sembrar en mí la pasión por el saber.

A quienes participaron en esta investigación, gracias por su generosidad y por compartir sus voces, que dieron vida y sentido a este trabajo.



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA

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

Autora: Claudia Patricia Cano Moreno
Tutor (a): Dra. Jakelin Calderón
Fecha: Junio de 2025

Resumen

En los establecimientos educativos, enseñar y aprender son acciones que están condicionados a ciertos componentes emocionales de docentes y estudiantes, que interactúan recíprocamente en función de construir conocimientos en contextos sociales y culturales específicos. De hecho, el entorno afecta de manera positiva o negativa la dinámica educativa, pero es evidente que como individuos existen particularidades que genética y orgánicamente adquiridas no hacen único e irrepetible y es por esta razón que abordar estos temas y llevarlos a este trabajo doctoral titulado: "La Inteligencia Emocional desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Básica Primaria" busca entender cómo las emociones impactan positiva o negativamente en dicho proceso. Para el contexto de la tesis, se optó por el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada, donde se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada que se aplicó a 3 docentes de básica primaria y a 3 estudiantes del grado quinto del Instituto Técnico la Cumbre del municipio de Floridablanca – Santander, siendo estos los informantes clave que nutrieron este estudio, con información que se analizó según la teoría fundamentada que exige codificación abierta, axial y selectiva, para realizar la explicación de los fenómenos hallados con la técnica aplicada. Los hallazgos corroboran una relación directamente proporcional entre la inteligencia emocional y la optimización de los procesos didáctico-pedagógicos en la educación primaria, subrayando la posición nodal del docente como catalizador emocional y simultáneamente, se vislumbran deficiencias institucionales que obstaculizan la implementación sistemática de la educación emocional en el currículo escolar, emergiendo la emocionalidad contextualizada y el vínculo pedagógico como constructos esenciales para la génesis de aprendizajes significativos y la edificación de ecosistemas educativos permeados por la humanidad y la empatía.

Descriptores: Inteligencia emocional, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación básica primaria.

Introducción

“La mayoría de las personas creen que la inteligencia está fijada al nacer un bebé, y que el individuo la recibe como herencia en sus genes., estando ya determinado su potencial” (Cabral, 2011), esta perspectiva se enmarca dentro de la teoría nativista, que sostiene que los factores hereditarios constituyen el principal elemento en el desarrollo intelectual. En efecto esta postura se contrapone al paradigma interaccionista, que reconoce la influencia tanto de la herencia genética como de los factores ambientales, educativos y socioculturales en la formación y desarrollo de la inteligencia, pues desde el nacimiento hay manifestación de sentimientos y estos van evolucionando rápidamente durante sus primeras etapas de vida, ejemplo de ello, son los sentimientos como el amor y la confianza que un niño siente hacia sus padres siendo apenas un pequeño bebé indefenso, que necesita del cuidado y protección de quienes lo rodean para que, de esta manera se asienten las bases de un proceso complejo que involucra cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Durante mucho tiempo, la inteligencia se ha definido de manera limitada, centrándose casi exclusivamente en el cociente intelectual (CI), que mide habilidades como el razonamiento lógico, la comprensión verbal, la memoria y la capacidad de resolución de problemas a través de un enfoque reduccionista que considera la inteligencia como una cualidad cognitiva abstracta y cuantificable, desconectada de los sentimientos que son concebidos como fuerzas irracionales que pueden interferir con esos procesos. Sin embargo, la ciencia contemporánea sugiere que emociones e inteligencia no son facetas separadas de la mente humana, sino dimensiones interrelacionadas que se influyen mutuamente y que, juntas, determinan gran parte de nuestra capacidad para navegar el mundo de manera efectiva.

Por consiguiente, “Piaget recoge y desarrolla el concepto de adaptación originario de Binet para caracterizar la inteligencia; pero a diferencia de éste, destaca su carácter evolutivo y jerárquico” (Samper, 2002), es decir que mientras Binet concibe la adaptación

como un proceso esencial en el funcionamiento intelectual, Piaget la integra dentro de su teoría del desarrollo cognitivo, destacando que la inteligencia no es estática, sino que se construye progresivamente a través de diferentes etapas. De este modo, la adaptación se manifiesta en la interacción entre los procesos de asimilación y acomodación, permitiendo que el individuo reorganice sus estructuras cognitivas conforme avanza en su desarrollo.

Para Cabral (2011) “la capacidad de unificar cerebro y emoción, cabeza y corazón, es el reto de la Inteligencia Emocional”, porque tradicionalmente, el pensamiento occidental ha tendido a separar lo racional de lo afectivo, privilegiando la mente como fuente del conocimiento y relegando las emociones a un plano secundario. A saber, las emociones no permanecen estáticas, pues desde respuestas básicas en la infancia, hasta formas más complejas y matizadas de sentir y regular en la adultez, es un indicativo claro de las personas crecen, ganan experiencia y enfrentan diferentes desafíos como parte primordial de un aprendizaje continuo y multifacético con el ideal de obtener un estándar de vida.

En líneas generales, reconocer la importancia de las emociones en nuestra inteligencia global nos lleva a un entendimiento más completo de lo que significa ser inteligente, es decir, no se trata solo de resolver problemas abstractos o de pensar lógicamente, sino de ser capaces de gestionar las emociones de una manera que nos permita prosperar en un mundo lleno de complejidades humanas. En este sentido, es inevitable que la razón y la emoción actúen de manera conjunta, aunque históricamente hayan sido etiquetados como opuestos, pues en estos últimos años se ha propagado el concepto integral de la inteligencia emocional (IE), principalmente en los campos de educación y formación.

El presente proyecto tiene como propósito analizar el impacto que genera el conocimiento e implementación de la IE desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria, escudriñando en el complejo mundo de las emociones, que sin lugar a dudas, debe ser un camino insoslayable de recorrer, cuando de interactuar con población infantil en los ciclos iniciales de educación básica se trata, pues

estos infantes se ven enfrentados a nuevos conocimientos en espacios inéditos para ellos, que nunca han hecho parte de su nicho familiar. Para ello, se debe llevar a la práctica procesos idóneos cimentados en el desarrollo emocional y cognitivo, con bases teóricas que enriquezca la didáctica del educador.

En el primer capítulo se hace una descripción de la problemática que motivó a desarrollar esta investigación educativa, dejando claridad de la eminente brecha que existe en los establecimientos oficiales de educación en el municipio de Floridablanca para ofrecer actualización, capacitación o información relacionada con la IE y así contribuir a una auténtica educación integral, que se le pueda dar un valor agregado al desarrollo emocional en los estudiantes y docentes, como pilares para edificar ambientes propicios de formación de individuos capaces de interactuar generando espacios de comunicación asertiva en los momentos de entre docentes y estudiantes.

En la segunda sección, se profundiza en los principios teóricos que fundamentan el estudio, explorando conceptos clave como la inteligencia emocional en el contexto del aprendizaje y la enseñanza, así como su relación con la educación primaria. A lo largo del capítulo, se presentan diversas perspectivas pedagógicas y psicológicas que han analizado estas áreas, con la finalidad de comprender su influencia en el desarrollo integral de los estudiantes. Más adelante, con base en este análisis, se establecen conexiones entre las teorías expuestas y su aplicación en el aula, destacando la relevancia de un modelo educativo que no solo impulse el desarrollo intelectual, sino que también favorezca el crecimiento emocional. Adicionalmente, se revisan investigaciones previas y evidencia científica que respalda la incorporación de estas estrategias en los procesos formativos, evaluando cómo su implementación puede contribuir tanto a la mejora del desempeño académico como al fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales de los estudiantes.

Siguiendo la estructura de este estudio, en la tercera parte se describe el enfoque metodológico empleado. Se adoptó una metodología cualitativa desde una perspectiva interpretativa y un diseño fenomenológico sustentado en la Teoría Fundamentada, con

el propósito de explorar las experiencias subjetivas de tres estudiantes y tres docentes del grado quinto de primaria, seleccionados mediante muestreo intencional y que tuvo como escenario el Instituto Técnico la Cumbre (ITLC) del municipio de Floridablanca-Santander. Se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada, validada por expertos que permite la recolección de datos siguiendo los principios éticos rigurosos. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificando patrones y categorías que emergieron de los relatos, que permitió obtener una comprensión profunda y detallada del fenómeno estudiado.

En suma, este proyecto no solo pretende llenar un vacío en la investigación educativa actual, sino también proporcionar herramientas prácticas que puedan ser aplicadas en las aulas, con el objetivo de contribuir a una educación más omnímoda que condense, tanto el progreso intelectual como el afectivo de los discentes. Los hallazgos de esta investigación podrán servir como base para futuras investigaciones en el campo de la educación y la psicología, así como para la implementación de políticas educativas que promuevan la inteligencia emocional como un componente esencial del currículo escolar y para alcanzar lo estipulado en los objetivos.

Capítulo I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Partiendo del hecho de que la necesidad de entender los comportamientos de los seres humanos a través de las diferentes etapas evolutivas, ha sido una constante, que yace de la búsqueda de respuestas a los grandes interrogantes sobre la concepción del ser humano, que desde una perspectiva biológica, Carlos Linneo (1758) lo incluye en el grupo de los *homo sapiens* por sus aptitudes racionales, comunicativas y creativas siendo estos atributos que han contribuido a la capacidad única del hombre para adaptarse y prosperar en diversos entornos durante millones de años en que este planeta se ha mantenido como un lugar único y que ofrece las condiciones físicas para la existencia de ecosistemas vivos y dinámicos.

Teniendo en cuenta a Boeck (2013), “Darwin estableció un vínculo entre vivencias emocionales y factores biológicos”, en este sentido, uno de los primeros en proponer que las emociones humanas tienen una base evolutiva, son universales y cumplen funciones adaptativas, ha sido Charles Darwin que, a través de su publicación clave *“La expresión de las emociones en el hombre y los animales”* (1872), deriva las bases para entender las emociones como un componente esencial de la supervivencia. Al mismo tiempo, plantea que los sentimientos no son propios únicamente de las personas, sino que son compartidas con otras especies animales, lo que sugiere una continuidad biológica entre nosotros y los animales en términos de cómo reaccionamos ante ciertos estímulos. Por ejemplo, el miedo nos permite evitar el peligro, mientras que la ira nos prepara para enfrentar amenazas.

Estas emociones, lejos de ser solo respuestas personales o individuales, tienen un origen profundo en nuestro instinto de conservación, pues si se entienden desde una perspectiva evolutiva, no solo amplía la comprensión de nosotros mismos, sino que también nos conecta con el resto del mundo natural, recordándonos que somos parte de

un entramado más amplio de vida en el planeta. Lo interesante de esta deducción, es que no solo ve a las emociones como algo irracional o secundario, sino como elementos fundamentales para la supervivencia y la comunicación social, donde las expresiones faciales, los gestos o las posturas corporales permiten a los seres humanos transmitir información que son esenciales para la cohesión social y la evolución de las interacciones humanas.

Considerando que desde la antigüedad muchos autores y filósofos abordaron conceptos relacionados con el manejo emocional que han generado una estrecha relación con la sabiduría y las relaciones interpersonales, Aristóteles (384-322 a.C.) fue uno de los filósofos que introdujo el concepto de “phronesis” o sabiduría práctica en su obra “Ética a Nicómaco” sostiene que la virtud moral surge del hábito y que las emociones deben ser educadas para que se orienten hacia el justo medio. Según el filósofo, “el hombre virtuoso no es el que evita las pasiones, sino el que las experimenta en el momento oportuno, en las cosas adecuadas y de la manera justa” (Aristóteles, Ética a Nicómaco, Libro II, 1106b). Esta noción de equilibrio emocional guarda estrecha relación con las prácticas que los estudiantes describen en sus estrategias para controlar la ira, calmarse o dialogar. Tales acciones expresan una tendencia a modular las emociones, lo que puede entenderse como una forma incipiente de virtud práctica o phronesis, que Aristóteles identifica como la capacidad de deliberar correctamente sobre lo que es bueno y conveniente. a diferencia de Platón que veía las emociones como algo que hay que controlar para poder pensar con claridad, creía que las emociones y la razón están conectadas y pueden trabajar juntas, es decir son partes de un todo, ayudando a entender mejor cómo funcionan las personas. Esto significa que una persona con “phronesis” puede evaluar las circunstancias, considerar las emociones y los deseos, y tomar decisiones que promuevan el bien para sí misma y para los demás.

Posteriormente, Séneca un filósofo estoico dedicó su capacidad investigativa a realizar escritos relacionados con las vivencias relacionadas a los sentimientos de los individuos pensantes, que impactaron de manera significativa en el transcurso de todos

estos siglos y que sigue siendo relevante en la psicología moderna y específicamente en el área de la inteligencia emocional. Concretamente, su interés en el estudio emocional se evidencia en su obra "De la ira", donde este filósofo describe la ira como una emoción destructiva que puede llevar a la irracionalidad y al mal comportamiento y para la cual plantea la propuesta de aplicar la razón para dominar la ira y así evitar acciones apresuradas que conlleven a consecuencias negativas y desagradables. Según Séneca y la filosofía estoica en general, las emociones o pasiones, son vistas como perturbaciones del alma que pueden desviar a una persona de la razón y la virtud.

Cabe resaltar que, en el siglo XVIII, el filósofo francés Juan Jacobo Rousseau llamado el padre del romanticismo, creía que la naturaleza humana era originalmente buena, guiada por emociones naturales como la compasión, mediante el argumento de que la sociedad corrompe esta naturaleza generando desigualdades y vicios. Así mismo, la moralidad y la empatía no se enseñan con sermones, sino que se desarrollan a través de las experiencias emocionales y sociales del niño, y la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones y las de los demás. La sensibilidad y los sentimientos son fundamentales para la formación de una conciencia moral y según el paradigma de Rousseau en la enseñanza y el aprendizaje aboga por una educación centrada en el niño, natural, activa, experiencial y respetuosa de sus tiempos y procesos internos, donde el docente es un guía y el entorno es la principal aula de aprendizaje.

Puesto que la educación, como proceso inherente a la especie humana, ha evolucionado y muestra de ello es como desde las primeras comunidades, donde el saber donde el saber se compartía verbalmente y se heredaba a través de las distintas generaciones hasta las complejas instituciones educativas actuales, la enseñanza-aprendizaje ha sido el catalizador del avance y desarrollo de las civilizaciones, siendo este proceso un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma y hablar de educación es hacer énfasis en resaltar el proceso institucionalizado de transferencia y internalización de saberes, el cual se caracteriza por su dinamismo y evolución continua que se ha transformado y adaptado a lo largo de la historia, moldeado por factores

culturales, sociales y tecnológicos. Desde la transmisión de habilidades básicas de supervivencia hasta la adquisición de conocimientos especializados, la educación ha sido fundamental para nuestra evolución como especie, permitiéndonos adaptarnos a entornos cambiantes y construir sociedades cada vez más complejas y de acuerdo a esto expresa Vañó (2017), "la educación emocional está implícita, tanto en el principio de aprender a ser, como en el de aprender a convivir", que al traducirla de manera coloquial se resume en decir que llevarse bien con los demás, sentirse pleno consigo mismo y nutrir relaciones sanas en el diario vivir es un claro indicativo de un continuo crecimiento y madurez personal.

Por consiguiente, en los ámbitos educativos de esta sociedad contemporánea, ha ido calando progresivamente, el reconocimiento cada vez más, de las aptitudes socioemocionales en la realización holística del humano, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles básicos de educación. La IE, juega un papel fundamental en el rendimiento académico y en el bienestar general de quienes consideran acceder a un servicio educativo de calidad tanto en instituciones privadas como oficiales de nuestro país, departamento o municipio. Sin embargo, el componente emocional sigue siendo infravalorado en muchas instituciones educativas porque predominan enfoques bien ligados a la línea netamente cognitiva, sin dar la posibilidad de acoger el aspecto emocional que puede incidir de manera positiva en la dinámica escolar.

L "La IE, propuesta por Salovey y Mayer y difundida por Goleman," se refiere a la capacidad de autoconocimiento para reconocer, entender y gestionar nuestras propias emociones, así como de influir en las emociones de los demás, ya que en todos los campos el mundo educativo y laboral dos en habilidades emocionales, reconociendo que estas competencias contribuyen a un entorno de trabajo más colaborativo y productivo. De este modo, no solo se mejorará el bienestar individual, sino que también se contribuirá a la construcción de sociedades más saludables, productivas y cohesionadas en medio de un problema creciente de salud mental en todo el mundo, con tasas alarmantes de

trastornos emotivos que afectan tanto a jóvenes como a adultos y según los datos de la OMS, 1 de cada 4 personas sufrirá un tipo de trastorno mental en su vida, y en muchos casos, estos escollos están vinculados a la incapacidad de cabildear adecuadamente las emociones.

De este modo se hace necesario tomar las ideas planteadas por Daniel Goleman, reconocido por su obra "Inteligencia Emocional", que ha marcado un hito al argumentar que las habilidades emocionales son tan cruciales como las habilidades cognitivas para tener éxito a nivel académico, profesional, familiar y personal, Jiménez (2018) describe la IE como un proceso de autoconocimiento emocional que nos permite regular nuestras reacciones y, al mismo tiempo, conectar de manera empática con los sentimientos de quienes nos rodean, siendo estos los pilares para la edificación de nichos sociales pluralistas, diversos y acogedores. Por ello, la IE La inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades interdependientes que se manifiestan en la capacidad de identificar y reconocer estados emocionales propios y ajenos. Incluye la comprensión de la génesis, el desarrollo y la interconexión de las emociones, así como su aplicación estratégica para optimizar el pensamiento y la conducta. Finalmente, abarca la gestión adaptativa de las dinámicas emocionales individuales y colectivas, facilitando la empatía y la interacción social constructiva.

Por otra parte, investigaciones recientes sobre esta temática han demostrado cómo el «analfabetismo emocional» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman 1995) es decir, quienes padecen este tipo de analfabetismo tienden a experimentar dificultades en la comunicación y en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, lo que puede llevar a conflictos frecuentes y a una falta de empatía. De hecho, esta carencia en el desarrollo de competencias emocionales básicas se traduce a menudo en una incapacidad para reconocer y gestionar las propias emociones de forma constructiva, derivando en altos niveles de estrés, ansiedad y baja autoestima que a nivel social puede manifestarse en un aumento de la agresividad, la

intolerancia y la polarización, obstaculizando la cohesión grupal y la resolución pacífica de problemas, elementos cruciales para el progreso y el bienestar colectivo.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento creciente de su importancia, muchas sociedades alrededor del mundo no están lo suficientemente preparadas para desarrollar, ni promover de manera efectiva la inteligencia emocional en los espacios escolares, en el trabajo y en la vida familiar, que no solo impacta negativamente en el bienestar personal, sino también el desarrollo social y económico de las comunidades. En tal sentido, se puede inferir que tener un nivel óptimo de condiciones básicas es inversamente proporcional a la disponibilidad de los recursos económicos que existen para satisfacer las necesidades básicas de un determinado grupo social, es decir, si predomina el hambre, la enfermedad, la violencia y la carencia de bienes y servicios, no es lógico que rebozen de lo profundo de su ser, sentimientos positivos para responder asertivamente a las situaciones de conflicto que se desencadenan estas limitaciones.

Aunque se han realizado esfuerzos para integrar ciertas habilidades emocionales en los currículos, pues la mayoría de los sistemas educativos a nivel global siguen centrándose en la enseñanza de habilidades cognitivas tradicionales, dejando vacíos que impiden la intersección entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la afectividad humana, siendo esta última la línea que puede conectar la intención didáctica con los intereses propios de cada niño o niña, quienes se ven obligados a luchar contra situaciones de estrés, fracaso académico o conflictos interpersonales y no siempre poseen las herramientas emocionales necesarias para gestionarlas de manera saludable.

El desarrollo y la promoción de IE, es una apuesta que desafía las suficiencias emotivas en quienes imparten conocimientos y en quienes esperan satisfacer sus expectativas formativas como base para erigir de manera progresiva su propia identidad que ha ido moldeando con el transcurrir de los años. De ahí, abordar este problema requiere una acción coordinada entre gobiernos, instituciones educativas,

organizaciones y comunidades conocedoras de la urgencia manifiesta presente y vigente por la falta de oportuna atención emocional y cognitiva, que solo los profesionales idóneos pueden dar un manejo acertado de aquellas particularidades que conducen al bajo rendimiento académico y la deserción escolar en comunidades en situación de pobreza, propia de países subdesarrollados en condiciones financieras adversas e imposibles de solventar las múltiples necesidades presentadas en estas duras realidades.

Cuando los ambientes de aprendizaje, están saturados de todo tipo de afectaciones, aumenta la carga de trabajo y la presión, que desencadenan un intuitivo malestar en todos los agentes educativos y más aún, en estos tiempos de crisis socioeconómica que son el resultado de un mundo enfermo desde diferentes puntos de vista, después una pandemia que liberó una cantidad de trastornos mentales y estados emocionales negativos principalmente en los niños y jóvenes. Por tal motivo, es imperativo mantener el equilibrio entre el yo mismo de los docentes y el yo mismo de los estudiantes, para que sea el epicentro de las interacciones entre quien enseña y quien aprende, pues si se sigue naufragando constantemente en el vasto océano de los sentimientos sin poder anclar las actitudes y aptitudes en el puerto ingenioso de las versátiles mentes, todo el producto cognitivo pasará desapercibido sin poder horadar lo más profundo de aprendiz para llegar a un entendimiento muy completo y matizado.

En tal sentido, este entendimiento se convierte en la capacidad del estudiante para aplicar flexiblemente los aprendizajes en escenarios diversos y emergentes, evidenciando no solo el *qué* del conocimiento, sino también el *cómo* y el *porqué* de su aplicabilidad. Es decir, trasciende la mera adquisición de información factual para posicionarse como un objetivo didáctico fundamental que promueve la construcción de un conocimiento holístico y transferible. Pedagógicamente, este tipo de entendimiento implica la aprehensión significativa de los contenidos curriculares, posibilitando que el discente no solo recupere datos, sino que sea capaz de estructurar esquemas cognitivos complejos.

Es así como, en varios países han integrado la enseñanza de la IE en primaria, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales desde edades tempranas, siendo Dinamarca pionera en la enseñanza de la empatía y el bienestar emocional en las escuelas primarias y desde 1993 su sistema educativo incluye en la búsqueda de un mutuo entendimiento actividades diseñadas para el discernimiento y regulación de emociones a través de uno de los programas más destacados es el "Klassens". Otro de los países, es Finlandia, conocido por su enfoque progresista en la educación, incorpora la inteligencia emocional a través del "aprender haciendo", los infantes finlandeses mediante actividades prácticas, juegos colaborativos y discusiones grupales, integrando IE como parte de su aprendizaje general son más resilientes y tolerantes en su interacción escolar.

De igual manera, es interesante mencionar los programas "KidsMatter", que buscan fortalecer la resiliencia, la autoconciencia y el manejo del estrés en los estudiantes en Australia, la inclusión de asignaturas de "Educación Emocional" en algunas comunidades españolas como Andalucía, ha sido documentada en informes regionales sobre las reformas educativas y los esfuerzos por mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes desde la primaria y finalmente según los informes de la OCDE, subraya a Singapur cómo el país que ha avanzado en la enseñanza de la inteligencia emocional en todos los niveles educativos, incluyendo la educación primaria. Estos países han reconocido que el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación básica es crucial para formar individuos equilibrados y socialmente competentes, capaces de enfrentar los retos emocionales y sociales del siglo XXI.

También en los países americanos, la educación en inteligencia emocional (IE) ha ganado relevancia, integrándose en los sistemas educativos de diferentes maneras y en este panorama los Estados Unidos existen iniciativas como RULER, desarrollada por el Centro de Inteligencia Emocional de Yale, se utilizan en miles de escuelas y específicamente en el Estado de California se ha integrado la educación socioemocional como parte del currículo obligatorio; en México, el interés por la inteligencia emocional

ha crecido en las últimas décadas. Programas como Construye T, impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), buscan mejorar las habilidades socioemocionales en las escuelas secundarias, y hay esfuerzos en primaria; Argentina ha comenzado a incorporar programas como "Educación Responsable", inspirado en modelos internacionales, han sido implementados en algunas provincias para ayudar a los niños a gestionar sus emociones y construir relaciones saludables y en Chile se ha implementado el programa "Aprender a Convivir", que incluye el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como parte de su currículo nacional en la educación básica.

Sin duda alguna, las dificultades en los ambientes de aprendizaje limitan el desarrollo normal y exitosos de la tarea pedagógica y Orejudo Hernández et al.(2014) afirman que los docentes enfrentan altos niveles de estrés y ansiedad debido a las exigencias curriculares, las expectativas desmedidas de padres y sociedad, y los desafíos que presenta el comportamiento del alumnado. Dicho de otra manera, la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y el escaso reconocimiento pueden generar agotamiento profesional o burnout, reduciendo la motivación y el compromiso con la labor educativa maleando la dinámica del aula, rompiendo la sintonía con los estudiantes y dificultando la implementación de estrategias pedagógicas efectivas.

En respuesta a esta problemática, el sistema educativo en Colombia ha dado sus primeros pasos hacia centrar los esfuerzos en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde tempranas edades escolares, donde se requiere del manejo minucioso de metodologías y estrategias que sean coherentes al propósito de atender las necesidades individuales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que cumplan con los estándares y lineamientos emanados del MEN, en la búsqueda constante de la llamada "calidad educativa". Habría que reconocer los avances a nivel legislativo y curricular, por ejemplo, con los lineamientos de convivencia escolar y el enfoque en el desarrollo de competencias ciudadanas, que incluyen la resolución pacífica de conflictos y la promoción de ambientes escolares saludables, pero que a su vez esos ideales se

han quedado grabadas en un papel sin un compromiso serio de hacerlas realidad, como un verdadero aliciente para los docentes que se sienten solos y sin apoyo a la hora de enfrentar los problemas que asoman cada vez que está en el ejercicio de su deber, con la limitante de carecer de actualizaciones o capacitaciones en temas de inteligencia emocional que es el epicentro de todo los conflictos.

La incorporación de la IE en primaria en un país como Colombia, no es una iniciativa sencilla de llevar a la práctica educativa, cuando es de conocimiento general, la sobrecarga en el currículo con materias académicas, lo que deja poco espacio para implementar programas, técnicas y/o acciones direccionadas a fomentar en los discentes actitudes positivas como un indicativo del equilibrio entre la razón y los sentimientos para preparar las mentes que estén en la capacidad para asumir de manera responsable y autónoma los compromisos académicos. Pese a que existe un portal educativo “Colombia Aprende” creado por el MEN para apoyar a los actores del mundo educativo en la sustancial responsabilidad de formar ciudadanos activos, con recursos como bibliotecas digitales, materiales educativos en línea, contenidos, herramientas y programas digitales para incluir en la cotidianidad escolar habilidades socioemocionales (HSE), se sigue manteniendo una actitud pasiva ante este tipo de reflexiones que enriquecen el saber ser, saber hacer y saber conocer de todos los implicados en la educación del hoy del mañana.

De hecho, somos conscientes de que la vida misma sin distinción de estrato social, es un racimo de conflictos, donde estos surgen de manera imprevista y que indudablemente impactan en la manera negativa o positiva como se desenvuelven los discentes dentro de su grupo escolar, pues directamente los educadores como influencers presenciales, tienen el poder de impregnar en ellos el entusiasmo o la apatía hacia su propio aprendizaje y todo esto depende del equilibrio racional y emocional que poseen a la hora de asumir la misión de interactuar pedagógicamente hacia la construcción de nuevos conocimientos.

Es por esta razón, que para tener un acercamiento real de la problemática, se hace necesario, conocer la situación actual de los docentes que tienen a su cargo la responsabilidad de cumplir con la tarea educativa en el Instituto Técnico la Cumbre (ITC) del municipio de Floridablanca Santander, donde la lucha es constante para llevar a la práctica todo aquello que ha plasmado por escrito en los planes de aula y a su vez cumplir con los compromisos académicos propios de su rol de formador y orientador. Más aún, cuando se atiende a población con escasas oportunidades de tener condiciones óptimas de vida y con un alto porcentaje de familias disfuncionales que se distancian de ser núcleos dotados de principios éticos y morales, obviamente dificultando la anhelada calidad educativa en todas las dimensiones convirtiéndose en una utopía.

Al igual que en todos los espacios de educación formal en Colombia, el ITC tiene un recurso humano muy valioso con capacidad de trabajar en equipo para sacar adelante a niños y jóvenes que llegan sedientos de encontrar en cada una de las dependencias de la institución unos insumos cognitivos, motivacionales y espirituales que llenen vacíos y alimenten su ser, pues el ideal siempre ha sido que ningún estudiante deserte de los procesos y una de las tácticas de evitar este flagelo que nos aqueja, es hacer que los discentes lleguen a sentirse aceptados, respetados, acompañados y valorados por quienes conforman su círculo social que incluyen compañeros de clase, docentes, directivos, padres de familia y administrativos, así anhelarán permanecer siempre explorando este mundo académico con la satisfacción de participar activamente en su propio aprendizaje.

Soler Nages et al. (2016) destacan que es fundamental que los docentes sean conscientes de sus emociones, las expresen adecuadamente y manejen los conflictos de forma efectiva, ya que esto influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes, más aún cuando la ansiedad, el estrés y la depresión entre otros, no solo está apropiándose de los estudiantes sino también de los docentes que al igual que los demás integrantes de las comunidades educativas han pasado por situaciones particulares dejando dejan huellas en lo profundo de su humanidad. Estas vivencias adversas

repercuten negativamente en el bienestar psicológico de los individuos, lo cual incide directamente en el clima escolar y en la eficacia pedagógica, tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Dichas afectaciones subrayan la necesidad imperiosa de desarrollar e implementar intervenciones psicoemocionales que promuevan el balance psicológico y contribuyan a la salud mental integral de todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de optimizar su rendimiento y bienestar en el entorno académico.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA

¿Cómo las experiencias y percepciones de estudiantes y docentes de educación básica primaria configuran la emergencia de un constructo de inteligencia emocional tal como se manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una institución educativa oficial en Floridablanca?

¿Qué estrategias pedagógicas relacionadas con las habilidades emocionales son percibidas por los docentes como las más efectivas para fomentar el bienestar emocional de los estudiantes?

¿Qué tipo de situaciones o eventos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se identifican como momentos clave para la emergencia o el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en los estudiantes?

¿De qué manera los estudiantes describen sus propias experiencias de bienestar o malestar emocional en relación con su capacidad para comprender y manejar sus emociones en el ámbito escolar?

¿Cómo los estudiantes y docentes describen las "habilidades emocionales" y cómo estas se diferencian o asemejan a un constructo formal de inteligencia emocional en su contexto escolar?

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA BÁSICA PRIMARIA

Objetivo General

Generar constructos teóricos sobre la inteligencia emocional desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de la básica primaria en un colegio oficial de Floridablanca

Objetivos Específicos.

1. Explorar las concepciones y enfoques de los docentes de básica primaria sobre la enseñanza de habilidades emocionales que favorece el bienestar.
2. Analizar las interacciones entre las dinámicas del aula y la expresión y gestión de las emociones por parte de los estudiantes de básica primaria.
3. Identificar situaciones clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes. desarrollo de la IE y el fomento del BE en el currículo de básica primaria.
4. Articular un constructo integrado de inteligencia emocional para la optimización de las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje en el nivel de básica primaria.

Justificación e importancia de la investigación

Para Goleman (1995), la IE incluye habilidades como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de relaciones, para dar oportunidad de acompañar esas respuestas psicofisiológicas que emergen ante estímulos internos o externos, influyendo en nuestro comportamiento, pensamientos y relaciones. “En el contexto educativo, especialmente en la básica primaria, el desarrollo de la IE es fundamental para el bienestar integral de los estudiantes y su éxito académico” (Zins et

al., 2004), inclusive cuando el niño o la niña ingresa por primera vez a los niveles de preescolar, es común percibir en sus tímidos rostros, el temor y la ansiedad de separarse por primera vez de los seres queridos que rodean su nicho familiar.

En este sentido, para Brackett et al. (2019), “la capacidad de gestionar las emociones no solo contribuye a un ambiente de aprendizaje positivo, sino que también está relacionada con una mejor atención y rendimiento académico” y si bien es cierto que las capacidades y el potencial individual del estudiante son un factor determinante para el éxito o el fracaso en los procesos de educación formal y no formal, también es evidente que los estados emocionales positivos y negativos influyen de manera significativa en el momento de enfrentar los desafíos académicos. Dado que, el grado de motivación intrínseca y extrínseca presente en el individuo, hace que aumente o disminuye la atención y la concentración que son los condicionantes directos para alcanzar la efectividad cognitiva en el procesamiento de la información de manera efectiva.

El propósito de esta investigación es explorar y comprender cómo la IE puede ser incorporada efectivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la básica primaria. Por tanto, este objeto de estudio es crucial para desarrollar estrategias educativas que integren el componente emocional en la formación de los estudiantes, potencializando el saber ser, saber conocer y el saber hacer en quienes están directamente implicados en cada una de las experiencias educativas en un mundo diverso y en constante cambio que se aleja cada vez más de comprender el comportamiento humano de manera holística desde las primeras etapas escolares.

Esta investigación, por tanto, no solo busca llenar la oquedad que yace sobre la comprensión de cómo los aprendizajes están sujetos a los hábitos que se derivan del engarce entre mente y corazón, sino también establecer sincronía para el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas y humanas, que reconozcan y valoren la dimensión emocional de los estudiantes en la educación básica, pues la enseñanza de

habilidades emocionales fortalece la capacidad de la escuela para lograr una educación más efectiva (Goleman, 1995) genera un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo, mejora la relación entre docentes y alumnos, y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos dentro y fuera de la escuela. Además, un clima emocionalmente saludable facilita la atención, la motivación y el desempeño académico.

A largo plazo, se espera que esta investigación contribuya a la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, donde cada estudiante pueda desarrollar su máximo potencial, motivados y apasionados por construir conocimientos que son la base para su vida personal, familiar y profesional. Además, "las habilidades emocionales aprendidas en la infancia equipan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida adulta con mayor resiliencia" (Durlak et al., 2011), sin lugar a dudas promover de la inteligencia emocional en la escuela no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo integral como personas capaces de adaptarse a un mundo cada vez más complejo. Por consiguiente, en la escuela no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo integral como personas capaces de adaptarse a un mundo cada vez más complejo.

Este concepto destaca la importancia de las habilidades emocionales en el éxito personal y profesional, enfatizando la capacidad de establecer relaciones saludables, tomar decisiones informadas y manejar el estrés de manera efectiva. Por tanto, las personas que carecen de estas habilidades tienen más probabilidades de experimentar dificultades en diversas áreas de sus vidas, incluyendo las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y laboral, la salud mental y el bienestar general que son factores determinantes que pueden desencadenar problemas sociales más amplios, como el aumento de la violencia, la falta de empatía y la incapacidad para resolver conflictos de manera pacífica.

Goleman (1998), describe la inteligencia emocional como la capacidad potencial que determina el aprendizaje de habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes

cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación (Figueroa, 2024). Así pues, la conciencia de uno mismo implica la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y motivaciones; la motivación se refiere a la capacidad de dirigir y mantener la atención y el esfuerzo hacia metas significativas, el autocontrol implica la capacidad de manejar las propias emociones y comportamientos de manera efectiva, incluso en situaciones de estrés o conflicto; la empatía exige entender y responder adecuadamente a los sentimientos y experiencias del prójimo y la alquimia de sentir lo ajeno como propio es sinónimo de trascender la individualidad para habitar transitoriamente la subjetividad del otro como requisito perentorio en la búsqueda innata de establecer y mantener relaciones saludables y satisfactorias con los demás.

Estos cinco elementos compositivos de la IE son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, y pueden influir en diversos aspectos de la vida, desde el éxito académico y laboral hasta la salud mental y las relaciones interpersonales. Así pues, la inteligencia emocional desempeña un papel crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para los educadores como para los estudiantes. De modo que tener pensamientos positivos ayudan a comprender que los errores son oportunidades de aprendizaje lo que refuerza la persistencia ante las tareas difíciles mitigando los niveles de estrés y ansiedad que impiden ambientes armoniosos garantes de procesos coherentes de desarrollo académico.

Este enfoque holístico, respaldado por las contribuciones de eminentes pensadores en este ámbito, promete transformar la educación primaria, mejorando la calidad de la experiencia educativa y preparando a los estudiantes para un futuro complejo y emocionalmente inteligente. De hecho, implica fomentar habilidades como la inteligencia emocional, la empatía, la resiliencia y el manejo del estrés desde una edad temprana mediante la implementación de estrategias de enseñanza que involucren actividades prácticas, expresión artística, juego y reflexión emocional para brindar a los

estudiantes herramientas para comprender y regular sus emociones de manera saludable.

En última instancia, al reconocer la interconexión entre el cerebro y el corazón, y al enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, se crea un ambiente educativo que no solo promueve el éxito académico, sino también el bienestar emocional y el crecimiento personal. Esto no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más empática, resiliente y compasiva donde las personas se sienten seguras y apoyadas con

De modo que, todo este proceso investigativo para futuras investigaciones, ofrece varios aportes significativos desde diferentes perspectivas, es decir, el marco teórico que se desglosa en esta tesis, está direccionado hacia el manejo de la inteligencia emocional desde los principios del neuro aprendizaje en los entornos educativos, para que el docente pueda innovar en la gestión académica, cuando al realizar los planes de área y planes de aula puedan, implementar metodologías y estrategias coherentes e incluyentes que mitigue el desinterés y apatía por construir conocimiento que se ha generalizado en los últimos años.

De ahí que, a nivel psicológico, posibilita ampliar el conocimiento entre emociones, enseñanza y aprendizaje a través de datos empíricos que están consignados para ser utilizados en la interacción cotidiana entre docente y estudiante, fomentando ambientes armónicos que contribuyan a formar individuos más equilibrados emocionalmente con la capacidad de relacionarse asertivamente dentro de una sociedad en conflicto.

En consecuencia, la contribución de este trabajo a nivel investigativo, será de trascendental importancia para fortalecer el trabajo que los docentes realizan en la vida escolar, que exige capacidad de crear, motivar y resolver situaciones que surgen como producto de las características propias de individuos complejos que son únicos e irrepetibles necesitados de ser comprendidos, entendidos y tratados con respeto, pues

siempre serán emocionalmente activos y todo gira en torno a sus intereses y necesidades.

La inteligencia emocional es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas y para construir sociedades más justas y equitativas. En el territorio Colombia, se están dando los primeros pasos para integrar la IE en el sistema educativo y en otros ámbitos de la vida. Sin embargo, es necesario continuar trabajando para consolidar estas iniciativas y garantizar que todos los colombianos tengan acceso a oportunidades para desarrollar sus habilidades socioemocionales porque es evidente que “la alfabetización emocional mejora la capacidad de la escuela para enseñar. Incluso en época de retorno a los contenidos básicos y de recortes presupuestarios” (Goleman 1995) sin duda el presente y futuro de un pueblo más próspero está cimentado una educación de calidad desde las edades tempranas.

Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a la comprensión del papel de la inteligencia emocional en la educación, aportando nuevos enfoques interpretativos sobre cómo las emociones influyen en el aprendizaje y la enseñanza. Al adoptar la teoría fundamentada, se genera conocimiento basado en la experiencia de docentes y estudiantes, lo que permite ampliar los marcos conceptuales existentes. Este trabajo refuerza la importancia de la inteligencia emocional como un factor clave en la educación, estableciendo conexiones con teorías del aprendizaje socioemocional y la pedagogía constructivista.

A través del análisis cualitativo e interpretativo, se identifican estrategias que pueden ser implementadas por docentes y directivos para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y reducir el estrés en las aulas. Además, los hallazgos pueden ser aplicados en la formación docente, ayudando a desarrollar habilidades emocionales que favorezcan una enseñanza más efectiva y empática.

Metodológicamente, este estudio aporta al campo de la investigación educativa al utilizar un enfoque cualitativo con teoría fundamentada, lo que permite construir

conocimiento desde las experiencias y percepciones de los actores educativos. A través del análisis interpretativo, se generan categorías emergentes que ofrecen una comprensión profunda sobre cómo la inteligencia emocional impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque metodológico no solo valida la importancia de la IE en la educación, sino que también sugiere nuevas formas de estudiar la interacción entre emociones y aprendizaje.

Capítulo II

Marco referencial

Antecedentes de la Investigación

La presente investigación sobre IE se fundamenta en una revisión documental exhaustiva que abarca una amplia gama de estudios previos consignados en artículos científicos, tesis doctorales, capítulos de libros y reportes de investigaciones independientes. Esta revisión no se limita a un solo contexto, sino que incorpora aportes de diversas geografías y enfoques, incluyendo fuentes a nivel internacional, nacional y regional que permiten establecer un panorama integral sobre el desarrollo conceptual y aplicado de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, especialmente en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, proporcionan insumos valiosos que enriquecen la base teórica y metodológica de la presente investigación, permitiendo identificar vacíos de conocimiento, enfoques emergentes y perspectivas que sustentan el propósito de construir un marco comprensivo sobre la gestión de la inteligencia emocional en contextos escolares. De este modo, se consolida una fundamentación sólida que orienta y valida el desarrollo de este estudio doctoral, aportando elementos clave para su pertinencia y rigor académico.

Antecedentes Internacionales

En línea con este trabajo investigativo, se encontró una relación significativa con la tesis doctoral presentada por Mata Vélez en el año 2021, titulada "La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconciencia para la formación", a través de la cual se subraya la importancia de la inteligencia emocional como un componente esencial en la educación infantil y la investigación se estructura en dos fases principales, cada una con un objetivo específico y un enfoque metodológico distinto. Por tanto, en la primera fase se aborda cómo los docentes (tanto en activo como

en formación) perciben la influencia de las emociones en el alcance de los logros académicos y de este modo, mediante un enfoque cuantitativo, se aplicaron cuestionarios a una muestra significativa de 103 docentes en activo y 212 en formación, revelando que las emociones impactan positiva o negativamente el aprendizaje en diversos contextos, incluyendo España y Ecuador, mientras la segunda fase de la investigación adopta un enfoque cualitativo.

En consecuencia, se exploran las opiniones de directivos y expertos en cuanto a la implementación de la educación emocional en el currículo infantil, a través de entrevistas semiestructuradas a 4 directivos y 4 expertos. Como resultado, esta fase destaca la imperiosa necesidad de capacitar adecuadamente a los docentes mediante programas bien diseñados y confiables, un hallazgo que resuena profundamente con los objetivos de esta investigación. Si bien, no es exactamente el mismo nivel educativo, los principios y hallazgos sobre la importancia de la inteligencia emocional en las primeras etapas son directamente aplicables y pueden establecer una base sólida para esta investigación, además esta aproximación mantiene una similitud en la comprensión de las perspectivas docentes en la básica primaria sobre este fenómeno.

De igual manera, se cita la siguiente investigación de Soria Alvaredo, “Inclusión Emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes”, desarrollada en el año 2022 para recorrer los senderos de la emoción y afectividad de una comunidad educativa en la provincia de Soria España. Este trabajo exploró la emoción y la afectividad en una comunidad educativa, centrándose en la autopercepción de habilidades emocionales y relacionales consideradas esenciales para un proceso educativo inclusivo y empleando un enfoque metodológico mixto (cuestionarios, dinámicas, observación y entrevistas), sus hallazgos sugieren que el fortalecimiento de las competencias emocionales en los docentes puede mejorar significativamente la calidad educativa. Esto se lograría a través de un enfoque integral que reconozca las individualidades y promueva una convivencia armónica, garantizando el derecho a la educación con respeto y equidad. Este antecedente es particularmente

relevante para nuestra tesis, ya que subraya el papel crucial del docente como mediador educativo en la formación de la inteligencia emocional, un aspecto central para comprender cómo este constructo se configura en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria.

Otro antecedente relevante es el estudio "Entre la razón y la emoción" (2021) de Godoy Rojas, centrado en la inteligencia emocional (IE) en escuelas públicas de Temuco, Chile. Esta investigación ofrece una base teórica y empírica sólida sobre la medición y análisis de la IE en niños de 5° básico, aportando valiosos conocimientos sobre cómo se desarrollan y manifiestan las competencias emocionales en esta etapa educativa. Su enfoque metodológico mixto, que combina fases cuantitativas y cualitativas, es particularmente útil, ya que aborda la subjetividad inherente a la IE y propone una metodología comprensiva para su estudio en población infantil y la utilización de la escala TMMS-24 adaptada al español como herramienta de medición validada, también es un punto clave.

Para la tesis doctoral, este estudio proporciona un precedente metodológico significativo, pues su enfoque mixto y el uso de instrumentos validados podrían inspirar o servir de referencia para la replicación o ampliación del diseño metodológico en nuestro contexto de Floridablanca. Además, los hallazgos de Godoy Rojas sobre las diferencias entre IE y género, específicamente en la dimensión de claridad emocional, abren un camino para que nuestra investigación profundice en estas ambigüedades, explorando las particularidades de la configuración de la inteligencia emocional en estudiantes de básica primaria.

Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional, el estudio de Castellanos Contreras (2021), "Constructos teóricos sobre las emociones que manifiestan los docentes de básica primaria en su práctica pedagógica", constituye un antecedente clave que establece las emociones como elementos constitutivos de la vida social y profesional, especialmente en el entorno

escolar. Su investigación, fundamentada en referentes como Bisquerra (2010), Zuluaga (2005) y Nussbaum (2008), recalca la profundidad y complejidad de las emociones en la educación. Desde una perspectiva metodológica, empleó un enfoque cualitativo introspectivo vivencial, bajo un paradigma interpretativo y el método hermenéutico, idóneo para aprehender la fenomenología emocional.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con docentes y alumnos de básica primaria del Instituto Técnico Mario Pezzotti (sede Km 8) como informantes clave. Por ende, la contribución de Castellanos (2021) es de suma importancia para este estudio de la inteligencia emocional en la básica primaria, el aporte principal es que establece un vínculo directo y validado entre la esfera emocional del docente y el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de básica primaria, proveyendo un cimiento teórico y empírico sólido para la profundización doctoral en esta sinergia.

Siguiendo con los aportes, que ofrecen estudios previos a este trabajo investigativo, se cita la tesis denominada “Constructos teóricos sobre neuroeducación y su relación con la inteligencia emocional en la práctica docente en educación básica primaria” desarrollada en el año 2023 por Muñoz, en la ciudad de Bogotá en el colegio Gabriel Betancourt Mejía, aborda los aportes de la neuroeducación en el entendimiento de las redes neuronales activadas por estímulos emocionales, y cómo estas influyen en el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento es decir en diferentes ambientes de trabajo.

La investigación se centró en desarrollar constructos teóricos sobre la interrelación entre neuroeducación e inteligencia emocional (IE) en la práctica docente de básica primaria. Empleando un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, se realizaron entrevistas en profundidad a cinco docentes de Bogotá, analizadas mediante la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva). Los hallazgos de este estudio son de relevancia capital para la presente tesis doctoral, dado que validan la esencialidad de

integrar la neuroeducación y la IE para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se demostró que esta integración conduce a prácticas educativas más efectivas e inclusivas, al capitalizar los aportes científicos sobre el cerebro y su influencia en las competencias emocionales.

De igual manera en la Institución Educativa Cornejo, situada en el municipio de San Cayetano Norte de Santander, Peñuela Lozano (2024), llevó a cabo un trabajo investigativo “Fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional (IE) en la formación de los estudiantes de secundaria”, cuyo propósito principal fue construir una fundamentación teórica sobre el rol de la IE en la formación de educandos de bachillerato, desde las perspectivas de los docentes y los alumnos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en un paradigma interpretativo y utilizando el método fenomenológico y para la recopilación de datos, se realizaron entrevistas a los actores clave del proceso educativo, permitiendo obtener una comprensión profunda de sus vivencias y opiniones sobre la importancia de la IE en el contexto escolar.

Entre los hallazgos, se destacó que la IE es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y que el educador como mediador, es primordial en la promoción de estas competencias desde las primeras etapas de formación. Además, el estudio subraya la necesidad de continuar explorando estrategias para incorporar la IE en la educación, resaltando su impacto en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos personales, sociales y académicos. Finalmente, este antecedente sirve como base teórica para profundizar en cómo la IE se integra en los currículos escolares y en las prácticas docentes, ofreciendo un marco para investigar la relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico porque proporciona una guía para explorar las barreras y estrategias en la implementación de la IE en el aula, lo que sería clave en una tesis doctoral sobre la inclusión de la inteligencia emocional en la educación secundaria.

Antecedentes Regionales:

A nivel regional Estupiñán Gómez, desarrolló en el año 2023 su investigación titulada “Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior”, cuyo objetivo fue revelar las prácticas del profesorado en la reflexión de su labor pedagógica desde la neuroeducación y su impacto en la enseñanza y aprendizaje en instituciones de educación superior. Su estudio cualitativo, con enfoque interpretativo-hermenéutico y fenomenológico, utilizó historias de vida y grupos focales con 27 docentes en la UDI y UNISANGIL y la información se procesó mediante triangulación, resumen y codificación manual.

Sin duda, este hallazgo asociado a la neuroeducación ofrece la comprensión científica del cerebro que subyace a la IE, siendo una evidencia clara de que la neuroeducación nos enseña que las emociones no son un complemento al aprendizaje, sino una parte integral de él, lo cual justifica nuestra propuesta de investigación y valida la pertinencia de diseñar e implementar herramientas que fortalezcan el saber pedagógico en estas áreas para reconocer, comprender y manejar sus emociones, lo que impacta directamente en su bienestar y rendimiento académico.

Siguiendo con estudios previos, en el municipio de Málaga Colombia, Estupiñán Palacio (2022) adelantó su tesis “Influencia del afecto familiar en el comportamiento agresivo de los niños de básica primaria”, esta investigación propone evaluar la influencia del afecto familiar en el comportamiento agresivo de los niños de básica primaria en el Instituto Técnico Industrial sede “C” en el municipio de Málaga, Colombia. Para esto, se emplean la escala de afecto propuesta por Bersabé, Fuentes y Motrico (1999) y el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992), empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance correlacional, con una muestra de 120 estudiantes de preescolar y primaria. Sus hallazgos revelaron una percepción positiva del afecto familiar por parte de los padres, contrastada con experiencias ocasionales de rechazo reportadas por los menores generando la propuesta del diseño

de un programa enfocado en fomentar comportamientos prosociales en el ámbito escolar.

En una investigación realizada por Rodríguez Rincón (2024) en Bucaramanga Colombia, se buscó construir un marco teórico que estableciera la relación entre la IE y el manejo del estrés laboral en docentes. El estudio consideró tanto a educadores en activo como a aquellos retirados del sistema educativo en el nivel preescolar. Adoptando un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, se utilizó el método fenomenológico para explorar profundamente las experiencias y percepciones de los docentes acerca de su labor, la carga mental que conlleva y los recursos emocionales que emplean para afrontar las demandas laborales. A través de entrevistas con informantes clave, se recopilaron relatos que evidencian la complejidad del estrés laboral en el ámbito educativo y las estrategias emocionales que los docentes movilizan para gestionarlo.

Como producto del análisis, se construyó un marco teórico que integra elementos relacionados con el estrés laboral docente y los recursos emocionales disponibles en el ámbito educativo colombiano. Este constructo destaca la importancia de fomentar desde las instituciones educativas un entorno que fortalezca las competencias emocionales de los docentes, no solo como una respuesta al estrés, sino también como una herramienta para mejorar su calidad de vida y efectividad profesional.

La pertinencia de este trabajo previo es innegable para el desarrollo de este trabajo doctoral, al confirmar la relevancia de la IE en el bienestar y el desempeño del profesorado, particularmente en el contexto nacional. Evidencia que la IE constituye un recurso esencial para la regulación del estrés laboral en educadores, lo que justifica nuestra indagación sobre cómo fortalecer estas capacidades. Adicionalmente, el énfasis de Rodríguez Rincón en el rol institucional para el fomento de la IE docente nos ofrece un referente para proponer intervenciones o estrategias desde el ámbito escolar en básica primaria, alineadas con la mejora de la calidad de vida profesional del educador y su repercusión en el entorno áulico.

Referente teórico

Inteligencia emocional

Origen etimológico:

Para entender mejor el concepto de inteligencia emocional, es útil explorar el origen de las palabras que lo componen. Según Corominas (1980), un destacado lingüista, filólogo y lexicógrafo español, ponderado como uno de los mayores expertos en la etimología y la historia de las lenguas romances, especialmente del español y el catalán "inteligencia" proviene del latín *intelligentia*, derivado de *intelligere*, que se forma de los elementos *inter* (entre o dentro) y *legere* (escoger, leer o reunir). Esto refleja la capacidad de discernir, comprender y tomar decisiones basadas en la información disponible. Por otro lado, "emoción" proviene de *emotionis*, que significa movimiento o impulso, derivado del verbo *emovere* (mover), compuesto por el prefijo e- (hacia fuera) y *movere* (mover), lo que sugiere que una emoción es un impulso que provoca una reacción o movimiento interno o externo.

En definitiva, la IE consagra un sinnúmero de estudios y apreciaciones de expertos que desde diferentes puntos de vista enriquecen este concepto, por ende “la realidad es que no existe ninguna definición de inteligencia universalmente aceptada como única, pero necesitamos de este primer paso para comprender cómo después se añadió “emocional”, para definir la “capacidad” de elegir en el ámbito de las emociones” (Cañizares Gil, et al.,2015), sin embargo lo esencial de todo este breve análisis, es llegar a comprender que la mente y el corazón están fusionados para hacer del hombre un ser activo con una complejidad única dentro de un mundo totalmente diverso.

Evolución del concepto de la I.E.

Hacia 1920, el célebre psicólogo estadounidense Edward L. Thorndike postuló la existencia de un nuevo tipo de inteligencia que él denominó “inteligencia social” (Pallares, 2019), destacando su relevancia en la capacidad de una persona para comprender y manejar relaciones interpersonales de manera efectiva que a diferencia del coeficiente intelectual, que mide habilidades cognitivas como la memoria y el razonamiento lógico, la inteligencia social era esencial para el éxito en la vida cotidiana, pues influía en la manera en que los individuos se desenvolvían en entornos grupales, resolvían conflictos y generaban conexiones significativas. Sobre todo “a psicólogos como Robert Sternberg, Howard Gardner y Peter Salovey hay que agradecer que empiece a consolidarse un concepto más amplio de la inteligencia” (Boeck, 2013), que a través del tiempo sentó las bases para teorías mas modernas, como la inteligencia emocional de Daniel Goleman, quien amplió la idea al incluir empatía, modulación emocional y conciencia social.

En todo caso “a diferencia del CI, son casi cien años de historia de estudios de cientos de miles de personas, el concepto de inteligencia emocional es nuevo” (Goleman, 1995), visto que antes se consideraba que la inteligencia humana estaba principalmente relacionada con el cociente intelectual (CI), dejando de lado las emociones como un componente importante del desarrollo cognitivo del ser humano. Sin embargo, desde la década de 1990, con la popularización del concepto IE por Goleman y otros investigadores, se ha reconocido cada vez más la importancia de las emociones en el comportamiento humano y el éxito personal y profesional, más aún cuando que en estos tiempos del siglo XXI se han caracterizado por afectaciones en la salud mental en pequeños, jóvenes, adultos y ancianos sin discriminación de raza, credo ni posición social alguna.

La inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional no deben concebirse como categorías antagónicas, sino como dimensiones diferenciadas del funcionamiento humano. Lejos de excluirse mutuamente, ambas coexisten de manera integrada en la experiencia individual. Como señala Goleman (1995), todo ser humano articula elementos racionales con capacidades emocionales en su vida cotidiana. Pues la

diferencia radica en que existen dos mentes, la racional y la emocional que se fusionan para hacer del hombre un ser poderoso, capaz de trascender en las vicisitudes que se presentan en el transcurrir en las etapas de su vida biológica, es decir ponerle inteligencia a las subjetivas emociones que se derivan de la base estructural de los procesos mentales de cada persona, hace que la facultad intelectual adquirida opere de manera óptima en todos los campos de interacción social ya sea de índole personal, familiar, educativa o profesional.

Según Berrocal(2018), Salovey y Mayer han reconocido que el concepto de inteligencia emocional se basa en teorías previas que sentaron sus bases fundamentales y específicamente, este concepto está influenciado por la teoría de la inteligencia social, las inteligencias múltiples y las investigaciones que exploran la relación entre emoción y cognición que anula toda posibilidad que contemplar el surgimiento de la I.E. de manera aislada, sino que se construye a partir de estas ideas previas que reconocen la interacción entre los procesos emocionales, sociales y cognitivos, permitiendo una comprensión más amplia de cómo las emociones influyen en el pensamiento y las relaciones interpersonales. Esta base teórica permite una mejor apreciación de la inteligencia emocional como una habilidad compleja que no solo involucra la capacidad de gestionar nuestras emociones, sino también la de comprender y manejar las emociones de los demás en contextos sociales.

Dentro de este marco, Soler Nages et al. (2016) define la I.E. como “una capacidad que tiene o puede desarrollar el individuo para crear resultados positivos en sus relaciones consigo mismo y con los demás”, dejando ver a través de sus escritos, un enfoque que resalta la naturaleza adaptativa y dinámica de la I.E., ya que no solo se considera como un rasgo inherente, sino también como una capacidad susceptible de ser desarrollada mediante estrategias específicas, como la formación en habilidades sociales, la práctica de la autorreflexión y el aprendizaje emocional, se reafirma así la importancia de trabajar de manera consciente en estas capacidades para mejorar la

calidad de vida descifrada en convivencia armoniosa, entendimiento mutuo, tolerancia y solución efectiva y afectiva de conflictos propios de la interacción social.

Cabe resaltar que la **interacción social** se revela como el crisol fundamental para la manifestación y el desarrollo de la IE en el aula de primaria, un punto destacado por Bisquerra (2018) al señalar la naturaleza intrínsecamente relacional de las emociones. El ambiente escolar, como microsistema dinámico, ofrece escenarios ricos para que los estudiantes no solo identifiquen y gestionen sus propias emociones, sino que también desarrollen la empatía y habilidades de resolución de conflictos a través de la comunicación y la colaboración entre pares.

Esta dinámica de aprendizaje social y emocional, donde el docente actúa como facilitador y modelo, se alinea con las teorías constructivistas, que conciben el conocimiento como una edificación conjunta. Por ende, la tesis doctoral podría explorar cómo las estrategias pedagógicas que privilegian la interacción fomentan directamente las competencias emocionales, impactando positivamente en el rendimiento académico y la cohesión grupal.

Finalmente, “la importancia de la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales” (Goleman, 1995), por tanto en el concepto básico de IE Peter Salovey, un psicólogo de Yale, incluye el concepto de



inteligencias personales de Gardner ampliando estas capacidades a cinco esferas principales que se observan en la siguiente ilustración:

Figura 1 NOTA: Creación propia. (Goleman, La Inteligencia Emocional, 1995)p.64

A lo largo de los años, numerosos investigadores en el campo de la neurociencia y la psicología han canalizado su conocimiento y experiencia para explorar los complejos mecanismos que rigen la interacción entre emociones y cognición, sentando las bases de teorías que integran conceptos esenciales para comprender el comportamiento humano. Por ello, Damasio (1994) en su libro "El error de Descartes", explora la idea de que las emociones juegan un papel crucial en los procesos de toma de decisiones y aprendizaje, es decir, hace referencia al término neurobiología del aprendizaje para explicar cómo los circuitos emocionales y cognitivos están interconectados en el cerebro, para generar todo tipo de aprendizaje y que a su vez influyen en el actuar de los seres humanos que responden a los diferentes estímulos que reciben del entorno siendo conscientes de que la razón y la emoción son indisolubles y su acción recíproca hace la diferencia entre los seres racionales y los irracionales.

Goleman (1995) en su obra, destaca los principales investigadores que han aportado significativamente al estudio de la inteligencia emocional y el comportamiento, se encuentran el neurólogo Antonio Damasio, quien destaca la importancia de los sentimientos para tomar decisiones racionales. Joseph LeDoux, también neurólogo, fue pionero en identificar el papel crucial de la amígdala en el cerebro emocional. John Mayer, psicólogo de la Universidad de New Hampshire, plantea que las personas desarrollan estilos particulares para enfrentar sus emociones. Howard Gardner, psicólogo de la Universidad de Harvard, y Peter Salovey, psicólogo de la Universidad de Yale, han profundizado en cómo podemos aplicar la inteligencia emocional en nuestras vidas. Además, Robert J. Sternberg ha realizado importantes contribuciones al campo, especialmente en el área de la inteligencia.

En esa misma línea Eric Jensen, Francisco Mora y Howard Gardner han realizado aportes sustanciales al campo de la neuroeducación y la psicología del aprendizaje, enriqueciendo la comprensión sobre los procesos cognitivos y emocionales que intervienen en la adquisición del conocimiento. Jensen ha profundizado en la relación entre la neurociencia y la educación, destacando cómo los entornos de aprendizaje pueden estructurarse para potenciar la atención, la motivación y la participación activa del estudiante, enfatizando el impacto de factores como el estrés, la emoción y la plasticidad cerebral en el rendimiento académico y mitigar el grado de frustración que se presenta en los diferentes ambientes de aprendizaje donde la diversidad y la pluralidad exige un trato muy humano y ético de parte de todos los agentes que impactan en su desarrollo personal.

Por su parte, Mora ha centrado su investigación en las bases neurobiológicas del aprendizaje y la memoria, demostrando que el cerebro aprende mejor cuando las emociones están involucradas, lo que ha llevado a reformular enfoques didácticos tradicionales en favor de metodologías que favorezcan una enseñanza más experiencial y significativa. En un ámbito complementario, Gardner ha revolucionado la educación con su teoría de las inteligencias múltiples, desafiando la visión tradicional de la inteligencia como un constructo único y promoviendo una pedagogía que reconozca y potencie las distintas capacidades cognitivas de los individuos. Estos tres enfoques, aunque distintos en su origen y énfasis, convergen en la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas fundamentadas en la comprensión del funcionamiento cerebral, permitiendo la creación de entornos educativos más inclusivos, dinámicos y eficaces.

A propósito, el estudio de Reuven Bar-On, quien es un reconocido psicólogo en el campo de la inteligencia emocional (IE), Goleman (2015) resalta la importancia de su investigación siendo clave para afirmar que la inteligencia emocional tiene una base neurológica distinta a la del coeficiente intelectual (IQ). Es decir, mientras el coeficiente intelectual se asocia más con regiones del neocórtex, la inteligencia emocional involucra otras áreas del cerebro, como el sistema límbico y estructuras como la amígdala.

Después de todo, Goleman (2015) reconoce que para enriquecer su discurso sobre la IE, se ha documentado de la histórica investigación de "Joseph LeDoux sobre la función de la amígdala en las reacciones emotivas y los recuerdos", es por eso que la neuropsicología como la disciplina que estudia la relación del cerebro y el comportamiento tiene como objetivo es comprender cómo las estructuras y funciones cerebrales influyen en procesos cognitivos.

Desde la psicología evolutiva, el desarrollo emocional se considera una parte integral del desarrollo cognitivo, ya que ambos procesos están profundamente interrelacionados y se influyen mutuamente. Según García (2024), esta perspectiva no solo busca comprender cómo y por qué se producen los cambios emocionales a lo largo de las distintas etapas de la vida, sino también identifica los factores sociales, los factores culturales y los factores biológicos, siendo estos últimos los que permiten captar sensorialmente estímulos para cumplir con la llamada "función de relación" propia de los organismos vivos. Además, se centra en el diseño de estrategias y herramientas prácticas para fomentar un crecimiento óptimo que permita a los individuos afrontar los desafíos propios de cada etapa con mayor resiliencia y bienestar emocional.

Ante que nada, el bienestar emocional en la básica primaria es un pilar esencial, no solo para el aprendizaje académico, sino para el desarrollo integral de cada niño, preparándolos para los desafíos futuros. Comprender y gestionar las emociones desde pequeños les permite construir una base sólida para relacionarse con los demás y consigo mismos, sentando las bases para una vida adulta plena. Un ambiente escolar que nutre esta dimensión emocional favorece la concentración y la participación activa, abriendo puertas a un aprendizaje más profundo y significativo, donde los niños se sienten motivados a explorar y descubrir. Esta idea es respaldada por Goleman (1995), quien enfatiza que las habilidades emocionales son cruciales para el éxito en la vida, incluyendo el ámbito educativo.

La capacidad de reconocer la alegría, la tristeza o el enojo, y de expresarlas de forma adecuada, es una habilidad vital que los acompaña a lo largo de su vida. Cuando los niños se sienten seguros en el aula, pueden compartir sus sentimientos sin temor, lo que fortalece su autoestima y fomenta un autoconcepto positivo, permitiéndoles construir una imagen de sí mismos basada en el valor y la aceptación. Esta seguridad emocional se traduce en una mayor confianza para enfrentar los desafíos que se presentan en el día a día escolar, transformando cada obstáculo en una oportunidad de crecimiento personal. La teoría del apego de Bowlby (1966) destaca cómo las relaciones seguras son fundamentales para el desarrollo emocional, lo que se extiende al ambiente escolar.

Fomentar la empatía es clave para el bienestar emocional colectivo en el aula, promoviendo un sentido de comunidad y pertenencia. Al ponerse en el lugar del otro, los estudiantes aprenden a valorar las diferentes perspectivas y a resolver conflictos de manera constructiva, construyendo puentes de entendimiento y respeto. Esto no solo mejora la convivencia, sino que también prepara a los niños para futuras interacciones sociales, dotándolos de herramientas para construir relaciones saludables y significativas más allá del entorno escolar. Autores como Elías et al. (1997) resaltan la importancia de la empatía y la resolución de conflictos como habilidades sociales esenciales.

Desarrollar la resiliencia es otro aspecto fundamental del bienestar emocional, equipando a los niños con la capacidad de superar la adversidad. Enseñar a los niños a afrontar las dificultades y a recuperarse de los tropiezos les brinda una fortaleza interior invaluable, permitiéndoles levantarse después de cada caída con una renovada determinación. Un enfoque escolar que integra estas habilidades socioemocionales los capacita para manejar el estrés y adaptarse a los cambios, convirtiendo los retos en oportunidades de crecimiento personal y aprendizaje continuo. Masten (2001) define la resiliencia como la capacidad de afrontar y superar las adversidades, lo que es vital en la infancia.

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para cultivar las competencias emocionales, más allá de lo puramente académico. Los docentes, al ser guías y modelos, tienen la oportunidad de crear un clima de confianza donde cada niño se sienta valorado y escuchado, fomentando un sentido de seguridad que impulsa su desarrollo integral. Al priorizar el bienestar emocional, estamos sembrando las semillas para que nuestros estudiantes crezcan como individuos equilibrados y felices, capaces de navegar el mundo con inteligencia emocional y de contribuir positivamente a la sociedad. La CASEL (2017) promueve la implementación de programas de educación emocional en las escuelas, subrayando su impacto positivo.

La IE en el marco de las Inteligencias Múltiples de Gardner

En la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011), la I.E. se presenta como una habilidad que los niños deben aprender a gestionar adecuadamente para enfrentar los desafíos diarios y establecer relaciones interpersonales (Navarro et al., 2016). Esta capacidad no solo implica el reconocimiento y la regulación de las propias emociones, sino también la habilidad para empatizar con los demás, tomar decisiones responsables y manejar situaciones de estrés de manera efectiva. Además, Gardner resalta que el desarrollo de la I.E. no es un proceso aislado, sino que está profundamente vinculado al entorno educativo, familiar y social, los cuales juegan un papel clave en el fortalecimiento de estas competencias emocionales desde edades tempranas. De igual forma López (2005) sostiene que,

la educación emocional implica validar las emociones, fomentar la empatía, ayudar a identificar y nombrar las emociones, establecer límites, enseñar formas apropiadas de expresión y relación, promover el amor propio y la aceptación, así como proponer estrategias para la resolución de problemas (p.5).

Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal: Claves para el Desarrollo Social

En esta perspectiva, Amstrong (2000), la *inteligencia interpersonal e intrapersonal* son dos aspectos fundamentales para el desarrollo personal y social que no solo mejoran

las relaciones interpersonales, sino que también permiten un crecimiento interior y una gestión emocional eficaz, pero cada una de ellas tiene una concepción diferente como se especifica en la teoría de las inteligencias múltiples. Por consiguiente, Howard Gardner (1983) explica que la inteligencia interpersonal es la capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas (Amstrong, 2000) y desempeña un papel crucial en los procesos de interacción social al incluir la capacidad de interpretar, gestionar y responder adecuadamente tanto a las propias emociones como a las de los demás.

Sin embargo, para poder comprender las situaciones ajenas que rondan las realidades de una comunidad, es necesaria la inteligencia intrapersonal, conocida como el “autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento” (Amstrong, 2000), siendo el eslabón que conecta los procesos del pensamiento llamada metacognición y la conciencia de las propias emociones llamada metahumor (Goleman, 1995) propios de un ser emocionalmente activos e impredecibles con un sentido común e intuitivo con la capacidad de desenvolverse en diferentes áreas del conocimiento como se observa en la siguiente ilustración:

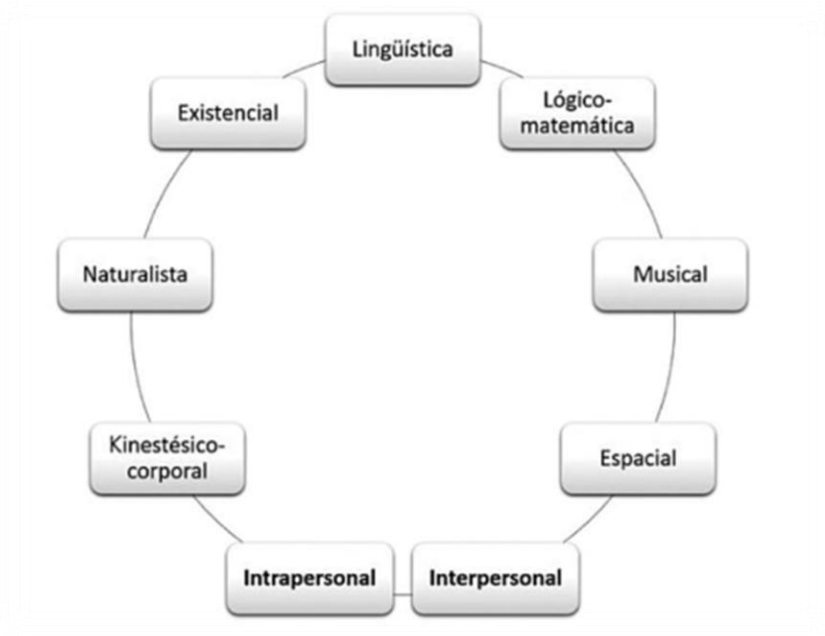


Figura 1 Nota. Tomado del libro “Hazte experto en Inteligencia Emocional (Cañizares Gil et al.,2015)

Conceptos derivados de la IE

Paralelamente, se derivan (Goleman, 2015) de estos estudios exploratorios algunos conceptos clave que facilitan la comprensión de la conexión existente entre la mente y el corazón y que se encuentran plasmados en el libro de inteligencia emocional de Goleman (1995), es la denominada *emoción precognitiva*, que se produce antes de que la información sensorial sea completamente procesada, generando respuestas inmediatas basadas en impresiones iniciales y que este fenómeno está estrechamente relacionado con los asaltos nerviosos, es decir, reacciones automáticas originadas en la amígdala cerebral, una estructura clave del sistema límbico que desempeña un papel fundamental en la gestión de las emociones.

Por lo tanto, estas respuestas permiten al organismo actuar rápidamente ante posibles amenazas, funcionando como un mecanismo de supervivencia esencial mientras que la respuesta neocortical es más lenta y reflexiva, basada en el pensamiento consciente y el análisis y este proceso, permite evaluar situaciones con mayor profundidad, generando respuestas emocionales equilibradas, ya que la memoria operativa desempeña un papel central al mantener y manipular información de manera temporal, permitiendo a la mente conectar ideas, analizar alternativas y formular soluciones. Es decir, la intervención del sistema cognitivo superior no solo regula las emociones impulsivas generadas en estructuras más primitivas como la amígdala, sino que también posibilita una comprensión más compleja del entorno emocional, facilitando decisiones adaptativas, empáticas y socialmente apropiadas.

Cabe considerar, que la *comprensión de señales emocionales* facilita una comunicación más clara y adaptativa, lo que promueve la empatía, definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones desde su perspectiva (Bar-On, 2006). Este proceso no solo fortalece las relaciones humanas, sino que también fomenta un ambiente de confianza mutua y respeto, elementos esenciales para interacciones sociales saludables, siendo este un proceso empático que no solo promueve una mayor conexión emocional y una comunicación más fluida, sino que también establece un fundamento sólido para las relaciones interpersonales. Es así, que al reconocer y validar las emociones de los demás, se fortalece un ambiente de confianza mutua, donde las personas se sienten comprendidas y respetadas, pues un entorno en el que predominan estos valores, como la empatía y el respeto, es fundamental para crear relaciones sociales saludables, ya sea en el ámbito personal, profesional o educativo, facilitando la colaboración, reduciendo conflictos y mejorando el bienestar general de todos los involucrados.

En consecuencia, se ha ido construyendo un axioma psicológico que comprende conceptos y definiciones de términos claves e importantes para entender las cualidades humanas inherentes a su anatomía biológica cerebral que estos indudablemente

controlan y coordinan procesos vitales, emocionales, cognitivos y conductuales como resultado de los avances científicos y médicos más controversiales y misteriosos en el que la ciencia todavía sigue navegando para dar explicación al origen de la extensa gama de subjetivas e impredecibles conductas y comportamientos en niños, jóvenes y adultos que suelen ser racionales o irracionales según las respuestas dadas a los estímulos recibidos.

Desarrollo de habilidades emocionales

Martin y Boeck (2000) destacan el mérito de identificar cinco habilidades parciales distintas que forman parte de la competencia emocional: “capacidad para identificar y dar nombre a las propias emociones, capacidad para dirigir, controlar y manejar sus reacciones emocionales, capacidad para utilizar significativamente su coeficiente intelectual (C.I.), capacidad de empatizar con los demás es decir escuchar y comprender los pensamientos y sentimientos de los demás y la capacidad de crear y mantener relaciones satisfactorias con los demás.

Para ser más explícito, el desarrollo de estas habilidades emocionales proporciona varios beneficios clave: (a) nos permite entender mejor nuestras propias emociones y manejarlas de manera efectiva, lo que mejora nuestro bienestar emocional y nos ayuda a reaccionar de manera adecuada en diversas situaciones, (b) al utilizar nuestra inteligencia de forma más consciente, podemos tomar decisiones más equilibradas, (c) la empatía nos permite relacionarnos mejor con los demás, comprendiendo sus sentimientos, y la capacidad de formar relaciones satisfactorias nos ayuda a construir conexiones sociales saludables y duraderas que posibilitan el mejoramiento, tanto nuestras relaciones personales como nuestro éxito en diferentes áreas de la vida.

Además, las competencias derivadas de la inteligencia interpersonal, como la resolución de conflictos, permiten abordar discrepancias de manera constructiva, priorizando el entendimiento mutuo sobre el enfrentamiento (Mayer, Salovey y Caruso,

2004). Estas habilidades son igualmente importantes para establecer conexiones significativas en diversos contextos, desde entornos laborales hasta las relaciones personales, mejorando la cohesión social y el bienestar colectivo. Al generar un espacio donde las diferencias se aborden de manera constructiva, se promueve la cohesión social, el respeto por la diversidad de opiniones y valores, y se fomenta el bienestar colectivo, creando comunidades más inclusivas y resilientes.

Aunado a esto, es de relevancia traer a colación el modelo de habilidades de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, donde se enfoca en cuatro habilidades fundamentales: percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Según esta teoría, las personas que poseen estas habilidades tienen mayor capacidad para manejar las emociones y las de los demás, que se resume según Bandura “las convicciones de la gente con respecto a sus habilidades ejercen un profundo efecto en esas habilidades” (Goleman, 1995), tal es el caso de aquellas personas que con aptitudes excepcionales no logran trascender personal o profesionalmente porque sus actitudes no están en sintonía que con la confianza en sus propias capacidades o con la disposición para enfrentar desafíos. De ahí que la autopercepción de la competencia, influida por factores emocionales, sociales y contextuales, puede convertirse en un facilitador o en un obstáculo para el desarrollo del potencial individual.

De modo que, según Goleman (1995), la inteligencia emocional se aprende gracias a unas técnicas o ejercicios que han sido estudiadas, valoradas e implementadas por expertos principalmente del área de la psicología y de la neurociencia, porque esta abarca el desarrollo de un conjunto de habilidades que implican el reconocimiento, la comprensión, la regulación y la aplicación de las emociones, tanto propias como ajenas. Así mismo, la frase de Sócrates “Conócete a ti mismo” confirma esta piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el momento en el que se experimentan” (Goleman, 1995) confirma la importancia del autoconocimiento para una vida plena y sabia, donde los sabios de la edad antigua, han sido los precursores de una serie de principios que son el génesis del concepto de I.E.

Es así, como Daniel Goleman sigue brindando a sus lectores una obra icónica que afianza el cambio de paradigma a través de su libro: *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* y publicado en 1995, donde combina investigaciones científicas, estudios de caso y ejemplos prácticos para demostrar cómo la IE afecta áreas como el liderazgo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el manejo del estrés. También aborda su impacto en la educación, mostrando cómo los programas basados en el desarrollo emocional pueden mejorar el rendimiento académico y la convivencia en las escuelas, pues concluye que el C.I. puede abrir puertas, pero la I. E. es quien determina cómo nos desenvolvemos en la vida y cómo construimos relaciones significativas y exitosas mediante unos componentes claves que se especifican a continuación:

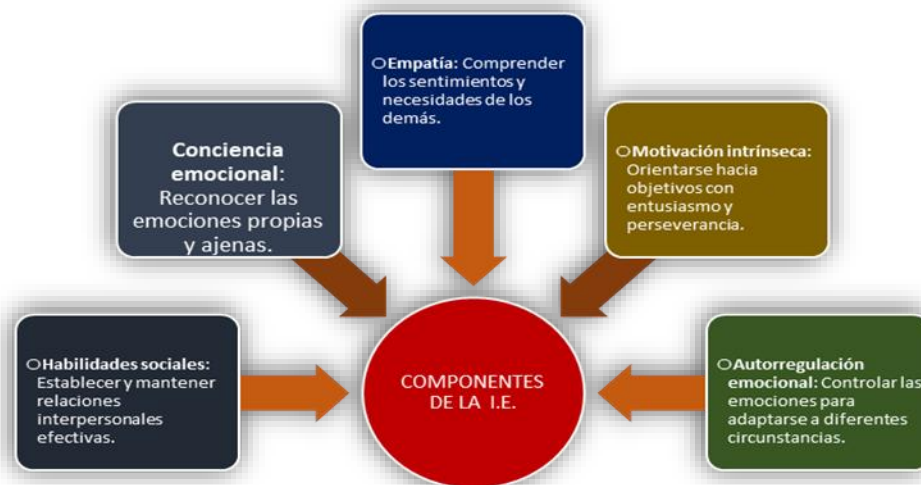


Figura3. Nota. Creación propia. Componentes de la IE (Goleman, 1995)

Según este enfoque, la IE incluye competencias como la autoconciencia, el control emocional, la empatía y las habilidades sociales que se caracterizan por ser interdependientes y que simultáneamente se complementan entre sí. En cuanto a la autoconciencia, se comprende como la capacidad de identificar y comprender sus emociones y cómo afectan el comportamiento; en cuanto al control emocional, que es

crucial para la resiliencia, alude a la dispendiosa conducción de aquello que la mente dicta cuando recibe estímulos internos y externos, es decir la emotividad intrínseca y extrínseca que redundan especialmente en situaciones de estrés y conflicto.

De igual importancia la empatía posibilita la construcción de relaciones sólidas y efectivas gracias a la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, así como de percibir las emociones que no se expresan verbalmente. En resumen, las habilidades sociales incluyen una variedad de competencias interpersonales, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo. Dichas capacidades son esenciales para una relación interpersonal equilibrada y fructífera en múltiples escenarios, lo que permite a los individuos amoldarse y desarrollarse positivamente en sus lazos sociales.

Teoría de la regulación emocional de James Gross

Gross propuso un modelo de regulación emocional que se enfoca en cómo las personas manejan y controlan sus emociones. Esta teoría identifica diferentes estrategias de regulación, como la supresión emocional (inhibir expresiones emocionales) y la reevaluación cognitiva (reinterpretar las situaciones emocionales), se centra en analizar los mecanismos psicológicos que subyacen a la regulación emocional, es decir, cómo las personas modifican, intensifican o suprimen sus emociones para adaptarse a las demandas de su realidad, mediante un modelo que identifica diferentes estrategias utilizadas para regular las emociones, con el objetivo de influir en la experiencia emocional y en la expresión conductual, cuyas estrategias más estudiadas en esta teoría son la supresión emocional y la reevaluación cognitiva.

La supresión emocional implica inhibir o restringir la expresión externa de las emociones. Esto significa que una persona que utiliza la supresión emocional intenta ocultar o disimular sus emociones, evitando mostrarlas abiertamente a los demás. La supresión emocional es una estrategia comúnmente empleada por las personas para controlar sus reacciones emocionales ante diversas situaciones que implica inhibir o

restringir la expresión externa de las emociones, lo que significa que la persona intenta ocultar o disimular sus sentimientos, evitando mostrarlos abiertamente a los demás ya sea por diferentes motivos que están asociados a su entorno y contexto social y cultural.

IE y procesos cognitivos

Las emociones son inherentes en todo ser humano, que se producen al experimentar eventos y situaciones propias de la cotidianidad como seres emocionalmente activos, que desde su nacimiento están en constante aprendizaje y es vital en su desarrollo integral. Según Mora (2013), las emociones juegan un papel crucial en activar y mantener la curiosidad, la atención y el interés por aprender, ya sea sobre algo nuevo como un alimento, un desafío o un concepto en el aula donde las emociones son fundamentales para los procesos de aprendizaje y memoria. Además, reconoce que el aprendizaje no se limita únicamente a asimilar información útil para la vida profesional, sino que también abarca el desarrollo de competencias que son esenciales para la vida diaria y el bienestar personal.

Ante que nada, “este aprendizaje emocional comienza en los primeros momentos de la vida y se prolonga a lo largo de la infancia” Goleman (1995). En tal sentido, son el hogar y la escuela los lugares donde se sientan las bases fundamentales para el desarrollo emocional dado que, en el hogar los niños aprenden a reconocer y gestionar sus emociones a través de la interacción con sus cuidadores, quienes les brindan seguridad y modelos de comportamiento afectivo. Por su parte, la escuela amplía estas experiencias al proporcionar un entorno donde se fomenta la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, aspectos esenciales para su bienestar emocional y social.

En este sentido se comprende que lo cognitivo y emocional son elementos que están inherentes en todos los procesos de aprendizaje y la combinación de estos dos factores son catalizadores permanentes que facilitan o dificultan la construcción de nuevos conocimientos. De ahí que, si se desea brindar a los estudiantes ambientes creativos e idóneos de aprendizaje, es un paso obligatorio conocer y apropiarse de las

teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y del desarrollo psicosocial de Erikson y otros autores, que han dedicado su tiempo en el estudio riguroso, ético y coherente sobre las etapas específicas en el desarrollo emocional y cognitivo en los niños.

Hay momentos críticos en el desarrollo cognitivo del ser humano que están estrechamente vinculados con el proceso de aprendizaje. Estos momentos se presentan durante las etapas iniciales de la vida, desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres años de edad, cuando se cree que se establecen la mayoría de las conexiones sinápticas. Sin embargo, el período de sensibilidad cognitiva se extiende hasta los diez años de edad aproximadamente, hace que la integración de la educación emocional en el currículo escolar sea fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales desde temprana edad bienestar, el éxito académico y social de los niños, creando un entorno educativo más inclusivo y preparándolos para los desafíos de la vida.

En habidas cuentas, cuando las emociones entorpecen la concentración, lo que ocurre es que queda paralizada la capacidad mental cognitiva que los científicos denominan “memoria activa” (Goleman, 1995). En efecto, para enfrentar los desafíos de la vida escolar requiere de mantener sensaciones positivas y los responsables de generarlas son los educadores quienes deben identificar estas particularidades fomentando un entorno educativo más holístico e inclusivo que respete los ritmos de aprendizaje que no solo augure el éxito académico, sino que pueda potenciar sus capacidades para enfrentar los desafíos sociales y emocionales que encontrarán en su vida futura.

En concordancia, una persona con un alto nivel de inteligencia emocional puede navegar eficazmente en el mundo personal y profesional, mejorar su bienestar y fomentar entornos colaborativos y productivos. Así mismo, al desarrollar estas habilidades, se pueden mejorar la comunicación, el liderazgo y la gestión del estrés, lo que resulta en un impacto positivo en la vida diaria. Además, los estudios neurocientíficos también han demostrado que las experiencias tempranas y el ambiente afectivo en el hogar y la

escuela pueden influir significativamente en la estructura y función del cerebro de los niños, así como en su capacidad para regular las emociones.

“Las emociones, los sentimientos y el aprendizaje están muy relacionados. La experiencia del aprendizaje puede ir unida al placer y o al dolor” (Ibarrola, 2014), y para nadie es un secreto que no hay nada más grato que sentir placer al realizar una actividad o acción que a su induce a repetir las experiencias. Por el contrario, el dolor nos pide alejarnos de la experiencia vivida, pues esos recuerdos que quedan consignados en la amígdala cerebral favorecen o desfavorecen al asociar las emociones de manera negativa o positiva en los diferentes contextos de formación educativa, determinando la efectividad del aprendizaje.

En el ámbito académico, Bisquerra (2000, 2005, 2010), ha jugado un papel fundamental en la introducción de la inteligencia emocional, promoviendo su integración en el sistema educativo. Bisquerra ha propuesto modelos para desarrollar esta habilidad dentro de las aulas, considerando que la educación emocional es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y como él mismo señala, "la educación emocional responde a la creciente importancia que se ha dado a las emociones desde la década de los 80", lo que refleja la evolución y la necesidad de abordar las emociones de manera explícita en el contexto educativo que se encuentra afectado por el aumento de sentimientos perturbadores que generan malestar provocando apatía hacia los procesos de formación educativa.

De acuerdo con Orejudo Hernández et al. (2014), En el contexto actual, se demanda una escuela eficaz y con una visión esperanzadora del futuro, algo que solo puede lograrse si se cuenta con docentes dotados de inteligencia emocional. La educación contemporánea requiere líderes pedagógicos capaces de generar confianza en sus estudiantes y de transformar el acto de aprender en una experiencia motivadora y significativa. Se espera que estos educadores inspiren en sus alumnos el deseo de

soñar, imaginar nuevos horizontes y construir realidades distintas, impulsando así el desarrollo de sus capacidades y su crecimiento integral. (p. 145)

Resulta imprescindible que el profesional de la educación comprenda la significación de las emociones como vehículo para que su mensaje llegue de manera efectiva y perdurable al estudiante, que se deduce en educación integral de calidad con líderes capaces de generar confianza en los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea una experiencia atractiva y enriquecedora, que no solo puedan transmitir conocimientos, sino también inspirar a sus alumnos, ayudándolos a soñar, imaginar y desarrollar su máximo potencial para su crecimiento personal. En consecuencia, la sociabilidad, la confianza y la tolerancia son competencias que ayudan al fortalecimiento de lazos afectivos respetuosos para crear una comunicación asertiva.

Dentro de este orden de ideas, en los procesos de comunicación recíproca entre estudiantes y educadores en los diferentes niveles académicos con edades cronológicas diferentes, es constante que se presente en ellos un rasgo llamado alexitimia, que es sencillamente la incapacidad de reconocer emociones tanto propias como las de los demás sin poder expresar con su lenguaje verbal su mundo interior y lo que percibe del exterior. Por supuesto que no entenderse así mismos y la incapacidad para reconocer las emociones ajenas constituye una limitación crítica en el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995); sin embargo, es esencial atender a gestos, posturas y acciones como vías alternas y significativas de comunicación afectiva. No verbales que al ser observadas y definidas en las clases ayudan a descifrar mensajes de agrado o desagrado, de temor o tranquilidad, de claridad o confusión, en pocas palabras aquellos pensamientos y sentimientos que gobiernan en los momentos de aprendizaje.

Para Angrino (2011), la supervivencia humana no solo depende de la genética, sino también de la capacidad de desarrollar habilidades y organizar las experiencias vividas y desde una perspectiva evolutiva, el ser humano necesita ordenar y dar coherencia a sus experiencias para poder entender y adaptarse al mundo. Este proceso

de autoorganización es continuo y esencial para la construcción del conocimiento porque posee la capacidad innata de comprender el mundo y organizar esta comprensión está limitada por los recursos individuales, lo que indica que el conocimiento y la comprensión son procesos dinámicos y personalizados, dependiendo de las habilidades y recursos que cada persona posee.

En concordancia a la reflexión antes mencionada y para resumirla en pocas palabras es pertinente evocar a Dehaene (2019): “Más allá de pertenecer al Homo sapiens, los seres humanos nos distinguimos por formar parte del Homo docens, una especie capaz de enseñarse a sí misma. La mayor parte de nuestro conocimiento sobre el mundo no nos fue dado; lo adquirimos del entorno”.

Importancia de la autoorganización y el aprendizaje

“La Didáctica Magna es el primer manual de la técnica de la enseñanza, basada sobre principios científicos, que hacen de la educación una ciencia” (Comenio, 2014). Comenio propuso que la enseñanza debía basarse en el orden natural del aprendizaje, es decir, desde lo sencillo a lo complejo, respetando las capacidades del alumno. Su obra estableció las bases para un sistema educativo estructurado y eficiente desarrollo intelectual de los alumnos, considerando sus necesidades individuales que marcó un hito en la historia de la pedagogía, ya que rompió con los métodos tradicionales y promovió una educación más sistemática y científica, allanando el camino para las teorías pedagógicas modernas. "Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar”(Freire 2004).

De esta manera, Freire argumenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dialógico y horizontal, donde tanto el educador como el educando se convierten en sujetos activos de la práctica educativa creando una interacción que permite a los participantes reflexionar críticamente sobre su realidad y actuar para transformarla. Consecuentemente este enfoque dinamiza la enseñanza, porque el aprendizaje no se

queda solo en la memorización de conceptos abstractos, sino que está siempre vinculado a la realidad tangible, lo que facilita una comprensión más profunda y contextual, manteniendo la esencia del arte de enseñar que se deduce en facilitar el proceso de adquirir o construir conocimiento, guiando a sus discípulos a través de la planeación coherente y organizada de acciones pedagógicas que impacten positivamente porque se sienten identificados y valorados como organismos emocionalmente activos y transformadores de un mundo en constante evolución.

El aprendizaje, según Dewey, citado por Ricardo Joao (2002) "no es ningún objetivo, sino el resultado y el premio por la acción con el objeto" y basada su teoría en concordancia con la concepción educativa de Rousseau, prioriza la importancia del contexto donde se desenvuelve el estudiantes ya que sus necesidades e intereses surgen de la experiencia vivida desde el seno de la familia que seguidamente pasa a los espacios educativos donde interactúa de manera continua e interrumpida con sus pares, de ahí que los verdaderos aprendizajes se generan cuando han sido desarrollados con metodología y estrategias que emergen desde sus propias realidades teniendo presente las individualidad que hace a las comunidades diversas y con un sentido pluralista que impacte positivamente en las acciones pedagógicas.

De hecho, la relación entre enseñanza y el aprendizaje no es una de causa-efecto, pues hay aprendizaje sin enseñanza formal y enseñanza formal sin aprendizaje y la conexión entre ambos procesos consiste en una dependencia ontológica" (Gonzalez, 2003) ya que pueden existir de manera independiente en ciertos contextos. Por un lado, es posible el aprendizaje sin enseñanza formal, como ocurre en el aprendizaje autodidacta, incidental o experiencial, donde los individuos construyen conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Por otro lado, puede haber enseñanza sin aprendizaje, especialmente cuando los métodos pedagógicos no logran motivar o involucrar activamente al estudiante, lo que evidencia que la simple transmisión de información no garantiza la asimilación del conocimiento. En este sentido,

Efectivamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos y multidimensionales, influenciados por diversas teorías, factores y estrategias que van direccionadas a construir conocimientos, y tomando las ideas de Gonzalez (2003),

“para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo debe detenerse a reflexionar no sólo en su desempeño como docente, sino en cómo aprende el alumno, en cuáles procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y en qué puede hacer para propiciar este aprendizaje”. (p.1)

Por tal motivo en los ambientes educativos, comprender estos elementos es crucial para los educadores, ya que les permite diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas que respondan a las necesidades y contextos de sus estudiantes que conduzcan a construir ambientes más inclusivos y significativos mediante la integración de enfoques variados y la atención a las diferencias individuales.

En efecto, cuando se habla de aprendizaje está haciendo referencia a la capacidad de adquirir o modificar nuevas habilidades propias de cada ser humano como individuo de ahí que desde el aspecto cognoscitivo “el aprendizaje es inferencial; es decir que no lo observamos directamente, sino a sus productos” (Schunk, 1997) , el aprendizaje ocurre a través de la práctica y la experiencia, y se diferencia de los cambios conductuales determinados por la herencia genética y la maduración. Destaca cómo ciertos procesos, como el desarrollo del lenguaje, dependen de un entorno social y de la interacción, y no solo de predisposiciones biológicas y subraya la importancia de un, donde los docentes no solo transmiten conocimiento, sino que guían a los estudiantes a través de un proceso organizado de aprendizaje.

Según Comenio (2014), “la educación debe ser accesible para todos y utilizar métodos que se adapten al medio adecuado para el desarrollo normal, ya que las restricciones pueden llevar a alteraciones en dicho desarrollo”. Asimismo, diversas investigaciones señalan que la carencia de acceso adecuado a la educación puede provocar importantes brechas en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los individuos, afectando su integración en la sociedad y limitando sus oportunidades de

progreso. Por ello, resulta fundamental que las políticas educativas promuevan modelos de enseñanza adaptativos, con metodologías innovadoras y recursos adecuados que faciliten un aprendizaje significativo y equitativo para todos.

En este sentido, una educación verdaderamente inclusiva no se limita a suprimir obstáculos de tipo físico, social o económico, sino que también exige el uso de enfoques pedagógicos adaptables a las características particulares del educando que se aplica bajo un enfoque constructivista que perfila el aprendizaje hacia un proceso activo en el que el individuo interpreta y reorganiza la información en función de sus experiencias previas, mientras que la enseñanza debe ser un facilitador de dicho proceso y no un mecanismo unidireccional. Así, aunque enseñanza y aprendizaje pueden ocurrir por separado, su interconexión es esencial para garantizar una educación efectiva, motivo por el cual los enfoques pedagógicos deben centrarse en metodologías que promuevan la participación, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento.

La perspectiva constructivista se ha consolidado como una de las corrientes más relevantes y avanzadas en el ámbito educativo contemporáneo. Esta teoría, que pone énfasis en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, se ha enriquecido con las contribuciones de diversas corrientes psicológicas y educativas. Entre ellas destaca el enfoque psicogenético de Jean Piaget (1896-1980), quien subrayó la importancia de los procesos de asimilación y acomodación en el desarrollo cognitivo, indicando que los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la resolución de problemas.

Esta teoría postula que el proceso de construcción del conocimiento en la infancia se fundamenta en la interacción activa con el entorno y la resolución de problemas. En este marco, el rol del educador trasciende la mera transmisión de contenidos, asumiendo la responsabilidad de diseñar entornos de aprendizaje que propicien experiencias significativas, estimulen el pensamiento crítico y fomenten la experimentación y la reflexión sistemática. Este enfoque didáctico facilita la continua asimilación y

acomodación de nuevas estructuras cognitivas, promoviendo el desarrollo progresivo de habilidades intelectuales y favoreciendo una comprensión más profunda y autónoma del conocimiento.

Asimismo, la teoría de David Ausubel (1918-2008) sobre el aprendizaje significativo también ha influido en la perspectiva constructivista, ya que enfatiza la importancia de conectar nuevos conocimientos con los que el estudiante ya posee, promoviendo una comprensión más profunda y duradera. Este enfoque contrasta con el aprendizaje memorístico y repetitivo, postulando que el conocimiento es verdaderamente adquirido cuando puede ser relacionado de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva preexistente del alumno. Para Ausubel, la presencia de organizadores previos y la disposición del estudiante para aprender significativamente son factores clave que facilitan la construcción de significados, permitiendo que la nueva información se integre y se retenga de forma efectiva en la memoria a largo plazo.

A todo esto, Sousa (2007) manifiesta “los maestros tratan de cambiar el cerebro humano todos los días. Cuanto más sepan sobre cómo aprende, más éxito tendrán. El conocimiento es poder.” En esencia, Sousa está señalando que la enseñanza es una actividad que busca modificar el cerebro. Cada vez que un estudiante aprende algo nuevo, está creando nuevas conexiones neuronales y reforzando otras existentes. Los maestros, al diseñar sus clases y actividades, están influyendo directamente en cómo se estructura y funciona el cerebro de sus alumnos. Así mismo, este proceso conocido como neuroplasticidad, permite que el cerebro se reorganice y adapte constantemente en función de la experiencia y la práctica pues cuanto más se repiten ciertos patrones de aprendizaje, más fuertes y eficientes se vuelven estas conexiones, facilitando la retención y recuperación de la información.

Si bien es cierto, que explicar cómo un conjunto de factores biológicos y psicológicos innatos en las personas son definitivos para adquirir conocimientos y/o habilidades y no sido tan sencillo porque llevado un largo tiempo de investigación;

también es cierto que las teorías del aprendizaje han sido ese producto alcanzado al ser definidas como marcos conceptuales que tienen como fin despejar esas incógnitas relacionadas con la denominada metacognición. Estas teorías abordan diferentes aspectos del aprendizaje y ofrecen diversas perspectivas sobre cómo se produce este proceso y en efecto, a lo largo de la historia, han surgido múltiples enfoques que intentan comprender los mecanismos que subyacen al aprendizaje, desde los procesos cognitivos internos hasta la influencia del entorno y la interacción social.

Dimensiones y factores del aprendizaje en contextos educativos

El estudio del aprendizaje se configura como un campo multidimensional y multifactorial en la pedagogía contemporánea, delineado por diversas lentes epistemológicas que buscan dilucidar la génesis y la consolidación del conocimiento. Esta tesis doctoral se adentra en las principales corrientes, específicamente el conductismo y el constructivismo, examinando sus postulados fundamentales y sus implicaciones praxiológicas en la didáctica moderna. Además, explorará los factores intrínsecos y extrínsecos que modulan la trayectoria cognitiva del discente, para finalmente abordar las estrategias pedagógicas y los sistemas de evaluación que se desprenden de estas bases epistemológicas. El hilo conductor de este análisis reside en la comprensión progresiva de cómo las distintas concepciones sobre el origen y la naturaleza del conocimiento informan directamente las prácticas educativas y la configuración de entornos de aprendizaje efectivos.

El Paradigma Conductista

El **conductismo**, se erige como un paradigma epistémico que postula el aprendizaje como una modificación observable y mensurable del comportamiento, intrínsecamente ligada a la interacción dialéctica con el entorno, por ende las aportaciones de B.F. Skinner (1953) dieron forma al modelo del condicionamiento operante, destacando el papel del refuerzo positivo y negativo en la formación de conductas estables. Desde esta mirada, el aprendizaje se entiende como el resultado de

relaciones sistemáticas entre estímulos y respuestas, lo que ha permitido diseñar estrategias pedagógicas centradas en la modificación de conductas mediante recompensas y consecuencias.

En el ámbito educativo, esta perspectiva se traduce en metodologías instruccionales directas, con apoyos como la retroalimentación inmediata, la práctica continua y el uso de tecnologías que segmentan y organizan la información. Tal como lo señala Schunk (1997), el aprendizaje se configura como el fortalecimiento de asociaciones entre el entorno y la conducta. Esta visión, que prioriza lo observable, se vincula con una postura empirista del conocimiento, en la que la experiencia sensorial y la observación directa son las principales fuentes de saber, como lo plantea Ocaña (2013).

El constructivismo, con las contribuciones cardinales de Jean Piaget y Lev Vygotsky, discurre que el aprendizaje no es una mera recepción pasiva de información, sino un proceso dinámico y endógeno de edificación de esquemas cognitivos a partir de la interacción dialéctica entre el sujeto y su ecología contextual.

El Paradigma Constructivista

Jean Piaget (1970), desde su enfoque constructivista, delineó un modelo del desarrollo cognitivo estructurado en etapas progresivas resumidas así: “sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y formales”, cada una caracterizada por formas de pensamiento cualitativamente distintas, donde los procesos de asimilación y acomodación explican cómo el sujeto transforma sus esquemas mentales frente a nuevas experiencias, favoreciendo una reorganización gradual del conocimiento, es decir, con mecanismos dialécticos que subyacen a la adaptación cognitiva, permitiendo al individuo integrar nuevas experiencias en esquemas preexistentes o modificar estos para albergar la novedad epistémica.

Según Cañizares Gil (2015), su propuesta constituye una base sólida para comprender los cambios en la percepción y la autorregulación emocional en el ámbito

escolar. De igual forma, en la práctica pedagógica, este enfoque invita a diseñar contextos que estimulen la curiosidad, el pensamiento autónomo y la construcción activa del saber que permite despertar de manera innata el deseo de aprender desde las propias capacidades e individuales del estudiante como una persona integral y multifacética.

El Constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky

Por su parte, Vygotsky (1978), con su teoría sociohistórica, subraya la primacía de la interacción social y el contexto cultural en la mediación del desarrollo cognitivo. El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) representa el espacio intersticial entre lo que el discente puede lograr de forma autónoma y lo que puede conseguir con el andamiaje cognitivo de un coetáneo más experto o un mediador. La colaboración dialógica y la internalización de herramientas culturales son vectores esenciales en la trayectoria ontogenética del individuo, propugnando un modelo de aprendizaje contextualizado y colaborativo.

Conjuntamente, estas perspectivas constructivistas convergen en una pedagogía centrada en el discente, donde el alumno es un agente activo en la construcción de su propia cognición, y donde el influjo sociocultural se reconoce como un catalizador *sine qua non* para el desarrollo integral del individuo. La transición de un paradigma a otro, marca un cambio fundamental desde una visión externa y observable del aprendizaje hacia una interna y activa, sentando las bases para comprender la complejidad de los factores que influyen en el proceso.

Enfoque sistemático e integrador del aprendizaje

El proceso de aprendizaje, en su intrincada fenomenología, se encuentra permeado por una constelación de variables que actúan sinérgicamente, configurando tanto las condiciones exógenas como las disposiciones endógenas del discente. La motivación, los estilos cognitivos y el entorno sociocultural emergen como vectores

cardinales en la modulación de la trayectoria de aprendizaje, interconectándose con las perspectivas epistemológicas anteriormente expuestas.

La Motivación como Catalizador Endógeno del Compromiso Epistémico

En el campo de la psicología educativa, la motivación se concibe como una dimensión compleja e interrelacionada que impulsa y sostiene la implicación del estudiante en su experiencia formativa. Desde este enfoque, no se trata simplemente de una fuerza interna o externa, sino de un entramado de factores cognitivos, afectivos y contextuales que configuran el vínculo del sujeto con el conocimiento. La teoría de la autodeterminación, formulada por Deci y Ryan (1985), aporta una distinción crucial entre la motivación intrínseca que es guiada por la curiosidad, el disfrute personal y el deseo de dominio y la motivación extrínseca, orientada por la obtención de recompensas o la evitación de consecuencias. Estuvo

Fomentar el interés genuino por aprender ha demostrado ser esencial para cultivar procesos autónomos y sostenidos, así como para favorecer aprendizajes profundos y transferibles. En consecuencia, el diseño de entornos pedagógicos que activen el interés, refuercen la percepción de competencia y promuevan estrategias de autorregulación cognitiva y emocional se vuelve prioritario. Esta orientación coincide con las premisas constructivistas, que ubican al estudiante como protagonista activo en la construcción de sus saberes y reconocen la importancia de la experiencia significativa en el desarrollo del pensamiento.

Desde esta óptica, la motivación no solo dinamiza el aprendizaje, sino que también permite articular lo personal con lo académico, generando sentido en la trayectoria escolar. En ese sentido, más que un simple insumo del proceso educativo, se convierte en un factor mediador que entrelaza el desarrollo del sujeto con el contexto cultural y relacional en el que aprende.

En la psicología educativa, la motivación es un constructo multidimensional que se revela como un motor intrínseco para la activación y la perpetuación del compromiso

discente. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) discierne entre la motivación intrínseca, impulsada por el interés inherente y la satisfacción epistemológica, y la motivación extrínseca, anclada en estímulos externos como la recompensa o el reconocimiento. La promoción de la motivación intrínseca se correlaciona positivamente con una mayor autonomía, persistencia y profundidad en el aprendizaje, fomentando una conexión substantiva entre el discente y el *corpus epistémico*. De ahí, que la creación de ambientes pedagógicos son catalizadores de la curiosidad heurística, el sentido de competencia y la autorregulación metacognitiva se erige como un imperativo didáctico para cristalizar aprendizajes resilientes y auténticos que se alinea con el constructivismo al reconocer la agencia del estudiante en su propio proceso.

Estilos cognitivos y las singularidades del procesamiento de la información

La diversidad en los estilos de aprendizaje constituye una dimensión crítica en la praxis pedagógica. El modelo de Kolb (1984) ofrece un marco taxonómico para comprender las variaciones interindividuales en la aprehensión y procesamiento de la información, abarcando desde la experiencia concreta hasta la conceptualización abstracta, y desde la observación reflexiva hasta la experimentación activa. El reconocimiento de estas heterogeneidades cognitivas habilita a los educadores a implementar estrategias didácticas diferenciadas y adaptativas, que optimicen el potencial de cada perfil de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico). Una pedagogía inclusiva y flexible, que contemple estas singularidades, no solo favorece la equidad educativa, sino que también incrementa la eficacia del acto instruccional, al potenciar los modos preferentes de apropiación del conocimiento, un aspecto crucial para la construcción individual del saber.

La Incidencia del Contexto Sociocultural en la Construcción Intersubjetiva del Saber

Finalmente, la intersección entre el aprendizaje y el entorno sociocultural es un nexo ineludible. La teoría de la práctica situada, articulada por Lave y Wenger (1991),

postula que el aprendizaje no es un evento encapsulado, sino un fenómeno inmerso en contextos significativos que otorgan sentido pragmático a los conocimientos adquiridos. El saber, desde esta perspectiva, no se reduce a una acumulación atomizada de información, sino que se configura como una práctica social en la que el individuo participa activamente dentro de comunidades de aprendizaje. Esta perspectiva, que refuerza la visión vygotskiana, enfatiza la necesidad de vincular los contenidos curriculares con situaciones auténticas y culturalmente relevantes, permitiendo al discente no solo aprehender la utilidad heurística del conocimiento, sino también internalizarlo de forma significativa

Las discusiones epistemológicas y la comprensión de los factores que influyen en el aprendizaje se materializan en estrategias pedagógicas concretas y sistemas de evaluación.

Estrategias Pedagógicas: Axiomas Didácticos para la Optimización del Aprendizaje

Las estrategias de enseñanza se configuran como un constructo multidimensional que engloba un repertorio de métodos y técnicas didácticas diseñadas para catalizar y optimizar la adquisición de conocimiento y el desarrollo de competencias en el discente. La selección y aplicación de estas estrategias responden a una praxis pedagógica informada, que busca la maximización de la eficiencia y la eficacia instruccional. Entre las taxonomías didácticas más sobresalientes, se destacan:

Aprendizaje Cooperativo: Se sustenta en la interdependencia positiva entre los discentes, promoviendo la colaboración sinérgica para la resolución de problemáticas y la culminación de tareas. Tal enfoque, como lo elucidaron Johnson & Johnson (1989), facilita no solo la construcción compartida de significado, sino que también ameliora las habilidades metacognitivas y socioemocionales al fomentar la negociación de perspectivas y la responsabilidad compartida del resultado académico. La discursividad intersubjetiva inherente a esta estrategia potencia la internalización profunda del

contenido al obligar a los estudiantes a articular, defender y reevaluar sus conceptualizaciones, lo cual resuena profundamente con los principios del constructivismo social.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): El ABP es una metodología constructivista que posiciona al estudiante como agente activo en la investigación y resolución de problemáticas auténticas y multifacéticas (Blumenfeld et al., 1991). Al sumergirse en proyectos que requieren pensamiento crítico, indagación autónoma y aplicación de conocimientos interdisciplinarios, los discentes no solo desarrollan competencias cognitivas de orden superior, sino que también cultivan habilidades de gestión, colaboración y comunicación. Esta estrategia propicia la motivación intrínseca al dotar al aprendizaje de relevancia contextual y propósito utilitario, trascendiendo la mera memorización de hechos y fomentando una construcción activa del conocimiento.

Educación Personalizada: Esta aproximación pedagógica responde a la heterogeneidad intrínseca de la población discente, postulando la adaptación del itinerario instruccional (contenido, ritmo y modalidad) a las necesidades, fortalezas y estilos cognitivos individuales de cada estudiante (Bray & McClaskey, 2013). La implementación de tecnologías educativas y la analítica del aprendizaje funcionan como herramientas instrumentales para diagnosticar con precisión las trayectorias de aprendizaje idiosincrásicas y para prescribir intervenciones didácticas diferenciadas. El objetivo teleológico es la optimización del potencial de cada discente, reconociendo que un enfoque universalista puede generar disparidades en el rendimiento y la equidad educativa, y atendiendo a las singularidades de la construcción individual del saber.

Evaluación del Aprendizaje: Un Imperativo Metodológico para la Regulación Didáctica

La evaluación del aprendizaje constituye un componente *sine qua non* y un proceso inherente a la arquitectura didáctica, cuya finalidad trasciende la mera

asignación de calificaciones para erigirse como un instrumento de regulación y mejora continua. La taxonomía clásica distingue entre:

Evaluación Formativa: Este tipo de evaluación se concibe como un proceso iterativo y continuo que se despliega durante el transcurso del acto instruccional (Black & Wiliam, 1998). Su propósito nodal es la generación de retroalimentación cualitativa y oportuna tanto para el discente como para el docente. Para el estudiante, la retroalimentación formativa funciona como un andamio cognitivo, permitiendo la identificación de brechas de comprensión y la regulación metacognitiva de sus estrategias de aprendizaje. Para el educador, provee información diagnóstica valiosa para la recalibración de las estrategias didácticas y la adaptación curricular en tiempo real, optimizando la eficacia del proceso de enseñanza, lo que es esencial para un enfoque constructivista que valora el proceso sobre el producto.

Evaluación Sumativa: En contraste, la evaluación sumativa se implementa al cierre de un ciclo o período instruccional (e.g., unidad temática, semestre académico). Su finalidad primordial es la mensuración del nivel de logro o la adquisición de competencias terminales por parte del discente, proveyendo un juicio valorativo global sobre el aprendizaje consolidado (Popham, 2011). Aunque inherentemente ligada a la certificación de conocimientos, una concepción moderna de la evaluación sumativa integra elementos que también pueden informar sobre la efectividad global del programa educativo. Si bien tiene raíces en el conductismo por su enfoque en el resultado observable, su aplicación moderna puede complementarse con perspectivas constructivistas al considerar la complejidad de las competencias adquiridas.

Es imperativo que la evaluación se conciba como un constructo holístico y dinámico, caracterizado por su continuidad y flexibilidad, adaptándose dialécticamente a las necesidades emergentes del grupo discente y del contexto educativo específico. Particularmente en las fases iniciales de la educación formal (e.g., educación primaria, que típicamente abarca edades de 6 a 12 años), la evaluación reviste una importancia

cardinal al sentar las bases epistemológicas y sociocognitivas para el desarrollo ulterior del discente. En este estadio, la evaluación no solo monitoriza el progreso académico, sino que también informa sobre el desarrollo de habilidades para la vida y competencias socioemocionales esenciales para la navegación exitosa en contextos educativos y sociales complejos.

Bases Legales

La solidez y la ética del proyecto están cimentadas en un marco jurídico que regula y respalda la investigación que paralelamente garantizan su legalidad, legitimidad y viabilidad en el contexto normativo y social en el cual se desarrolla.

La Constitución Política de Colombia (1991), establece el derecho fundamental a la educación y destaca su carácter obligatorio y gratuito en las instituciones del Estado. Esta disposición no solo reconoce la importancia de la educación como un medio para el desarrollo individual y colectivo, sino que también busca promover la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación para todos los ciudadanos, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o cualquier otra condición.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define las normas generales para la organización y el funcionamiento del sistema educativo colombiano para promover el desarrollo integral del individuo incluyendo aspectos emocionales y sociales mediante el enfoque de derechos, la participación comunitaria y la calidad de la educación.

En este sentido, la Ley 115 de 1994 enfatiza la importancia de abordar aspectos emocionales y sociales dentro del proceso educativo, reconociendo que el desarrollo integral de los estudiantes implica no solo el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de su inteligencia emocional, habilidades sociales y valores éticos.

Decreto 1965 de 2013: Este decreto reglamenta la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas en Colombia. En su artículo 2, reconoce la importancia de promover la formación integral de los estudiantes, incluyendo aspectos socioemocionales. En particular, en su artículo 2, este decreto reconoce la vital importancia de promover la formación integral de los estudiantes, entendiendo que el proceso educativo va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos.

Implicaciones Pedagógicas: Estrategias Didácticas y Evaluación del Aprendizaje

En este sentido, se destaca la necesidad de incluir aspectos socioemocionales en la formación de los estudiantes, reconociendo que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales es fundamental para su crecimiento personal y su éxito en la vida. Este enfoque integral busca fomentar el desarrollo de estudiantes conscientes, autónomos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual de manera ética y constructiva. Además, al reconocer la importancia de la formación integral, el Decreto 1965 de 2013 refuerza el compromiso del sistema educativo colombiano con la promoción del bienestar y el desarrollo integral de todos los estudiantes, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y resiliente.

Decreto 1421 de 2017: Este decreto establece los lineamientos para la implementación de la Política de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en las instituciones educativas. Aunque su enfoque principal es la educación sexual, también promueve la formación en valores, habilidades sociales y emocionales.

En este sentido, la implementación de la PESCC busca fomentar la construcción de ciudadanía activa y responsable, así como el fortalecimiento de habilidades para la vida, como la toma de decisiones informadas, la comunicación asertiva y el manejo de las emociones. Al promover una educación integral que abarca aspectos tanto sexuales

como sociales y emocionales, el Decreto 1421 de 2017 contribuye a la formación de individuos más autónomos, respetuosos y conscientes de su entorno, lo que a su vez fortalece el tejido social y contribuye al desarrollo sostenible del país.

Resolución 1021 de 2019: Esta resolución del Ministerio de Educación Nacional establece los lineamientos para la implementación de la Estrategia Nacional de Educación Emocional y Bienestar (ENEEB) en el sistema educativo colombiano.

La estrategia busca fortalecer la educación emocional en las instituciones educativas como parte integral de la formación de los estudiantes. Además, la estrategia busca crear entornos educativos inclusivos y acogedores que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo así a mejorar su rendimiento académico y su calidad de vida. Al establecer estos lineamientos, la Resolución 1021 de 2019 reafirma el compromiso del Ministerio de Educación Nacional con la promoción de una educación integral que atienda las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, y que contribuya a la formación de ciudadanos más equilibrados, resilientes y comprometidos con su entorno.

Resolución 1443 de 2019: Esta resolución del Ministerio de Educación Nacional define los estándares básicos de competencias en convivencia para la educación escolar en Colombia. Estos estándares incluyen aspectos relacionados con el manejo de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y la promoción de la convivencia escolar.

En particular, se enfocan en el manejo de las emociones, la gestión pacífica de desacuerdos y el impulso de una convivencia escolar armoniosa, y busca garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias necesarias para manejar adecuadamente sus emociones, solucionar diferencias de manera dialogada y fomentar relaciones respetuosas y solidarias entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, estos estándares proporcionan un marco de referencia claro para orientar las prácticas educativas y la formulación de políticas en materia de convivencia

escolar, lo que contribuye a fortalecer la cultura de paz y la cohesión social en las instituciones educativas colombianas.

Decreto 1965 de 2013, reglamenta la atención educativa a personas con discapacidad, reconociendo la diversidad y la inclusión en el sistema educativo. Este decreto reconoce la importancia de promover la inclusión y la diversidad en el sistema educativo, garantizando el acceso equitativo a la educación para todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sensoriales. Además, el decreto busca garantizar que estas personas reciban una educación de calidad que satisfaga sus necesidades individuales y les permita desarrollar su máximo potencial.

Política Nacional de Convivencia Escolar (Resolución 1475 de 2014), define los lineamientos para la promoción de ambientes escolares seguros y pacíficos, destacando la importancia de la formación en valores y competencias socioemocionales. Esta política define lineamientos claros y específicos dirigidos a fortalecer la convivencia en las instituciones educativas, reconociendo la importancia de la formación en valores y competencias socioemocionales como pilares fundamentales de una educación integral.

Al destacar la necesidad de promover valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, así como competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, la Política Nacional de Convivencia Escolar busca fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, que les permitan relacionarse de manera positiva y constructiva con los demás. A su vez, esta política enfatiza la importancia de la participación activa de toda la comunidad educativa en la construcción de ambientes escolares inclusivos y democráticos, donde se promueva el diálogo, el respeto mutuo y la resolución cooperativa de conflictos.

Capítulo III

Marco metodológico

En este apartado, se destaca el trayecto metodológico establecido, que se articula a partir de la descripción del paradigma, enfoque y método seleccionados para el diseño de la investigación. Este proceso culmina en la exposición de las diversas fases llevadas a cabo durante el estudio. A continuación, se detalla el contexto en el que se realizó la investigación, así como los informantes claves involucrados. Se aborda también la importancia de la credibilidad y validez de los hallazgos. Posteriormente, se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, seguidos por las estrategias empleadas para el análisis y procesamiento de la información obtenida.

El paradigma pospositivista emerge como una respuesta crítica y reformuladora frente a las limitaciones del positivismo lógico, cuyas pretensiones de objetividad, neutralidad y universalidad fueron progresivamente cuestionadas en el marco de los desarrollos epistemológicos del siglo XX. Este nuevo enfoque no abandona completamente el empirismo ni la aspiración a una ciencia rigurosa, pero incorpora una comprensión más compleja, crítica y matizada del conocimiento científico, reconociendo la falibilidad del observador, la influencia del contexto y la naturaleza provisional de toda construcción teórica.

Desde el enfoque pospositivista, el conocimiento ya no se concibe como un reflejo exacto de una realidad externa, sino como una representación siempre aproximada y susceptible de revisión, producto de la interacción entre el investigador y el fenómeno estudiado. Se reconoce, por tanto, la imposibilidad de una neutralidad absoluta, al tiempo que se mantiene un compromiso con la búsqueda de regularidades, la contrastación empírica y la coherencia lógica. Esto se traduce en un modelo que articula elementos cuantitativos y cualitativos, que valora la triangulación metodológica y que comprende la ciencia como una empresa interpretativa, más que meramente verificadora.

Análisis Crítico del Paradigma Pospositivista

El principal aporte del paradigma pospositivista radica en su capacidad para trascender el reduccionismo metodológico del positivismo clásico, incorporando una visión más realista pero también más crítica del conocimiento. Esta perspectiva reconoce que todo dato es teóricamente cargado, y que el investigador forma parte activa del proceso de construcción del conocimiento. Así, introduce una noción de objetividad crítica o relativa, en la que la validez de las inferencias no reside en la eliminación del sujeto, sino en el control reflexivo de sus sesgos y supuestos.

No obstante, uno de los cuestionamientos que se le han formulado al paradigma pospositivista es que, en su afán de mantener una cierta estructura científica clásica, conserva aún vínculos fuertes con la lógica de la comprobación y con estructuras epistemológicas que priorizan la generalización por sobre la comprensión profunda de lo singular. En este sentido, a pesar de su carácter transicional, el pospositivismo no rompe completamente con la epistemología dominante, sino que más bien opera como una forma de reformulación interna del proyecto moderno de ciencia.

En el ámbito de la investigación educativa, el paradigma pospositivista ha ofrecido un marco flexible que permite articular el rigor metodológico con la sensibilidad contextual, facilitando así el estudio de fenómenos complejos como los procesos de enseñanza-aprendizaje, la interacción docente-estudiante o la construcción de subjetividades en el entorno escolar. Sin embargo, su uso requiere una postura epistemológicamente informada, capaz de reconocer tanto sus posibilidades como sus limitaciones frente a enfoques más interpretativos, como los paradigmas constructivista, crítico o hermenéutico.

En cuanto al enfoque que se adapta a la presente investigación, se inclina hacia el cualitativo que según Taylor y Bodgan (2000) ofrece una metodología para la comprensión del complejo mundo de las experiencias vividas y en este caso en particular, de aquellas que se derivan en los ambientes educativos principalmente en el nivel de la

básica en donde los protagonistas son los estudiantes y los docentes como mediadores pedagógicos. Dicho de otra manera, el enfoque cualitativo busca desentrañar el significado oculto detrás de las acciones humanas, comprendiendo que nuestra realidad es construida socialmente y varía según la perspectiva de cada individuo utilizando métodos como la hermenéutica y la fenomenología, los investigadores pueden adentrarse en las experiencias subjetivas de las personas y analizarlas en profundidad porque esto es especialmente útil en educación, donde los docentes pueden comprender mejor a sus estudiantes y mejorar sus prácticas pedagógicas.

La metodología de investigación cualitativa interpretativa se sumerge en la riqueza y complejidad de la experiencia humana, buscando comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Conforme a ello Ricoy (2006), resalta las principales características del paradigma interpretativo en el ámbito de la investigación: especifica la relevancia que para este tiene profundizar en las tareas investigativas, rescata las posibilidades de generar diseños metodológicos surgidos de escenarios contextuales que atiendan a la participación de quienes hacen parte del proceso, reafirma el diálogo y la discusión productiva para generar conocimiento y comprender las diversas situaciones problemáticas.

En la arquitectura ontológica de Martin Heidegger, la vía privilegiada para la comprensión del ser no se halla en una abstracción impersonal, sino en la existencia concreta del ser humano, el Dasein, que se traduce como el "ser-ahí". Este concepto no remite a una mera categoría antropológica, sino que se constituye como el fundamento ontológico-epistemológico mediante el cual el ser deviene aprehensible. En otras palabras, el Dasein no es simplemente un ente más dentro del horizonte ontológico, sino que se erige como el único ente capaz de interrogarse por el ser mismo, siendo simultáneamente apertura y mediación ontológica.

En esta perspectiva, la realidad originaria no se presenta como una totalidad homogénea de entes objetivos, sino como una estructura existencial donde el ser se

manifiesta a través del horizonte del Dasein. Así, la persona, en tanto ser que se despliega temporalmente en el mundo, es el lugar donde el ser acontece con su sentido más originario. Esta centralidad del Dasein como condición de posibilidad de la experiencia ontológica convierte a la existencia humana en el núcleo operativo del pensamiento heideggeriano.

En concordancia con esta reconfiguración del pensamiento filosófico, Heidegger propone una concepción de la fenomenología que trasciende su entendimiento metodológico tradicional. Lejos de concebirse como un mero procedimiento técnico de análisis de estructuras fenomenológicas, la fenomenología es reinterpretada como una hermenéutica ontológica, una vía de desocultamiento del ser que no solo describe, sino que interpreta las condiciones de posibilidad que permiten que algo se muestre como fenómeno.

De manera que el estudio adopta un enfoque cualitativo, orientado a explorar en profundidad los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos involucrados, lo que permite captar la complejidad de sus experiencias (Merriam, 2009), bajo el paradigma interpretativo, el cual busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y contextos sociales (Taylor y Bogdan, 1998). Desde este enfoque, se asume que la realidad es construida socialmente y que el conocimiento se genera a partir de la interacción entre el investigador y los participantes (Creswell, 2013), por lo cual enfoque permite explorar de manera profunda y significativa las complejidades de la experiencia humana, proporcionando una visión holística y contextualizada del fenómeno de estudio, que no se concibe como una verdad objetiva y universal.

Para ello, se emplea la teoría fundamentada como método de análisis, un enfoque inductivo que permite desarrollar teoría a partir de los datos recolectados y categorizados de manera sistemática (Glaser y Strauss, 1967). Este enfoque es particularmente útil para explorar fenómenos sobre los cuales existe un conocimiento teórico limitado, ya que permite generar conceptos y relaciones directamente desde los datos (Charmaz, 2014).

La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) se ha posicionado como una de las metodologías más robustas y versátiles dentro del paradigma cualitativo, en virtud de su carácter inductivo y su potencia heurística para la generación teórica emergente desde el dato empírico. Esta aproximación metodológica no se circunscribe a una simple descripción de la realidad social, sino que propicia la construcción conceptual enraizada en la experiencia subjetiva y situada de los actores sociales, dotando al conocimiento producido de una densidad interpretativa profundamente contextualizada.

Uno de los atributos distintivos de la Teoría Fundamentada radica en su dinámica procesual e iterativa, en la que la recolección de datos y su análisis no ocurren de forma lineal o secuencial, sino en un diálogo constante y recursivo. Esta articulación entre praxis empírica y reflexión analítica permite un ajuste progresivo de categorías emergentes, generando un andamiaje teórico que no es impuesto desde marcos previos, sino que emerge desde la complejidad inherente al campo de estudio.

Como advierte Bonilla García (2016), esta cualidad adaptativa convierte a la Teoría Fundamentada en una herramienta metodológica particularmente idónea para investigaciones que demandan una alta sensibilidad a los matices del contexto, permitiendo captar las lógicas subyacentes a los fenómenos sociales en su devenir. En consecuencia, más que una técnica cerrada, se configura como una estrategia epistemológica abierta, comprometida con el descubrimiento y no con la verificación, y que privilegia la co-construcción de significados en el entramado vivo de la realidad investigada.

Por consiguiente, la teoría fundamentada, es una metodología de investigación cualitativa diseñada para generar teorías a partir de datos recopilados y analizados sistemáticamente. Fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de 1960 como una forma de crear teorías emergentes basadas en la realidad de los datos, en lugar de verificar hipótesis preconcebidas. A diferencia de enfoques deductivos tradicionales, la teoría fundamentada sigue un enfoque inductivo,

es decir, la teoría se construye progresivamente a partir de los datos mismos. De igual manera, dicho con palabras de Bonilla García (2016);

En el proceso metodológico de la TF intervienen dos grandes estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico. Según Soneira (2006), el método de comparación constante expresa por sí mismo la flexibilidad de la TF e implica por parte del investigador (1) la recolección, (2) la codificación y (3) el análisis de los datos, en forma simultánea.p.307

A diferencia de otros enfoques cualitativos, la teoría fundamentada se caracteriza por su proceso iterativo de recolección y análisis de datos, donde ambos ocurren de manera simultánea y recursiva. Este proceso incluye la codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo la construcción de categorías conceptuales que emergen directamente de los datos. Además, el uso de la comparación constante facilita la identificación de patrones y relaciones, promoviendo una teoría que se ajusta empíricamente a los datos.

Características principales de la teoría fundamentada:

Teoría emergente: La teoría fundamentada no comienza con una hipótesis fija o un marco teórico preestablecido. En su lugar, el investigador comienza recogiendo datos de una manera abierta y flexible, permitiendo que los patrones, conceptos y categorías surjan de los datos. La teoría "emerge" a medida que se realiza el análisis.

Codificación de datos: es una etapa fundamental en el análisis cualitativo, ya que permite organizar y dar sentido a la información recopilada y como afirma Bonilla García (2016), "la codificación es un proceso sistemático que contiene tres tipos de codificación: (1) abierta, (2) axial y (3) selectiva". p.307

Codificación abierta: Se identifican temas o conceptos significativos en los datos sin un esquema rígido. Así mismo en la codificación abierta, el investigador organiza los datos creando categorías a partir de los incidentes observados, ajustándolas conforme emergen nuevos datos, para identificar explicaciones teóricas que abarcan todos los datos relevantes y dicho con palabras de Virginia Carrero (2012) "la codificación lleva

implícita la verificación, corrección y saturación del fenómeno”p.47, en conjunto, estos elementos garantizan que el análisis sea riguroso y representativo, proporcionando una explicación sólida y bien fundamentada del tema investigado.

Codificación axial: Se relacionan y conectan los conceptos emergentes, agrupándolos en categorías más amplias. La codificación axial es una fase crucial en el análisis cualitativo, ya que permite establecer relaciones entre las categorías identificadas durante la codificación abierta. Según Strauss y Corbin (1998), este proceso implica "conectar categorías en un esquema coherente" (p. 123), lo cual ayuda a comprender cómo se vinculan las condiciones, las acciones y las consecuencias del fenómeno estudiado. Asimismo, Hernández et al. (2014) destacan que la codificación axial "facilita el desarrollo de explicaciones teóricas más profundas" (p. 211), al organizar los datos de manera lógica y estructurada. De esta forma, se construye un marco teórico más sólido y contextualizado, enriqueciendo el análisis cualitativo.

Codificación selectiva:

Se selecciona una categoría central que será el núcleo de la teoría emergente, en palabras de Bonilla García (2016) “la codificación selectiva es la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos o familias y que se concreta en la teorización”.p.308. A través de la codificación selectiva, el investigador establece relaciones entre la categoría central y otras categorías subordinadas, lo que permite construir una narrativa teórica sólida y consistente. Este proceso implica refinar las categorías, validar sus interconexiones y reorganizar la estructura teórica a medida que se profundiza en la comprensión del fenómeno. De este modo, la teoría emergente no solo describe el fenómeno, sino que también explica sus dinámicas subyacentes, ofreciendo una visión comprensiva y contextualizada del problema de investigación.

Recogida y análisis simultáneo

En la teoría fundamentada, la recogida de datos y su análisis ocurren simultáneamente. A medida que se recolectan datos, estos se analizan, y los resultados

del análisis guían la recolección de nuevos datos. Esto permite que el investigador refine continuamente el enfoque de investigación.

Comparación constante:

La comparación constante es una técnica clave de la teoría fundamentada. Consiste en comparar continuamente diferentes fragmentos de datos (entre sí y con las categorías emergentes) para identificar similitudes, diferencias y posibles relaciones, lo que asegura que los conceptos emergentes estén bien fundamentados en los datos.

Saturación teórica:

La saturación teórica ocurre cuando ya no surgen nuevos conceptos o categorías en los datos, y las teorías desarrolladas están suficientemente respaldadas por la información recopilada. En este punto, la recogida de datos se detiene.

Flexibilidad:

La teoría fundamentada es altamente flexible y se adapta a diferentes contextos y tipos de datos. Esto permite al investigador modificar su enfoque conforme se desarrollan nuevos descubrimientos o se identifican nuevas áreas de interés y se utiliza ampliamente en estudios sociales, educativos, psicológicos y de la salud, donde el objetivo es desarrollar una comprensión profunda de un fenómeno basado en experiencias reales y cotidianas. Es especialmente útil en áreas donde no hay mucha teoría previa o cuando se desea entender fenómenos complejos desde una perspectiva inductiva.

Estos subprocesos no solo constituyen una secuencia lógica en el proceso de análisis, sino que también se entrelazan de manera dinámica para facilitar una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales bajo estudio. Finalmente, la reducción de datos implica el proceso de seleccionar, organizar y condensar la información recopilada, permitiendo identificar patrones y temas

emergentes y la presentación de datos, por su parte, se refiere a la representación visual o narrativa de los hallazgos, lo que facilita su interpretación y comprensión.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Robert Bogdan y Sari Knopp Biklen (1982), autores de "Investigación Cualitativa en Educación", han explorado en profundidad el uso de las entrevistas semiestructuradas dentro del ámbito de la investigación educativa. Estas entrevistas, caracterizadas por su flexibilidad y capacidad para profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, se han consolidado como un instrumento esencial en la investigación cualitativa. En particular, en el contexto educativo, las entrevistas semiestructuradas permiten a los investigadores obtener una comprensión más detallada y matizada de los fenómenos educativos al adaptar las preguntas según las respuestas del entrevistado.

La entrevista semiestructurada es una herramienta flexible y poderosa en la investigación cualitativa porque combina la rigurosidad de un marco predefinido de preguntas con la libertad necesaria para explorar temas emergentes y seguir líneas de indagación inesperadas. Autores como Robert S. Weiss, Stewart I. Donaldson, Catherine Pope y Nicholas Mays, así como Stuart C. Carr, han destacado su importancia y han ofrecido orientación sobre su diseño y aplicación.

En la investigación educativa utilizando la teoría fundamentada, las entrevistas desempeñan un papel central en la recolección de datos, ya que permiten explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus vivencias educativas. La teoría fundamentada se enfoca en generar teorías emergentes a partir de los datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967), y las entrevistas ofrecen un acceso directo a las interpretaciones subjetivas y contextuales de los actores involucrados en el fenómeno estudiado.

En este enfoque, las entrevistas son generalmente semiestructuradas o en profundidad, permitiendo flexibilidad para indagar en áreas emergentes durante la

conversación (Charmaz, 2014). Este estilo de entrevista facilita un diálogo abierto, lo que ayuda al investigador a captar matices y significados profundos que pueden no estar predefinidos en un guion rígido. Como señalan Corbin y Strauss (2015), las preguntas iniciales suelen ser amplias y abiertas para permitir que los participantes expresen sus puntos de vista sin restricciones, mientras que las preguntas de seguimiento se adaptan en función de las respuestas recibidas, alineándose con el proceso iterativo de recolección y análisis de datos característico de la teoría fundamentada.

Informantes clave

En la investigación cualitativa, los informantes clave juegan un papel fundamental, ya que proporcionan información detallada y relevante sobre el contexto y el fenómeno estudiado. Según Taylor y Bogdan (1987), los informantes clave son aquellas personas que, por su experiencia o posición dentro de un grupo social, poseen un conocimiento profundo y privilegiado sobre los temas de interés del investigador dado que no solo aportan datos, sino que también ofrecen interpretaciones y significados que enriquecen el análisis cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999). Además, Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que la selección de informantes clave debe ser intencional y estratégica, buscando personas con información valiosa y disposición a colaborar. En este sentido, los informantes clave no solo facilitan el acceso a datos relevantes, sino que también ayudan a comprender las dinámicas sociales y culturales del grupo estudiado, aportando una visión interna y contextualizada del fenómeno investigado.

Los informantes clave son considerados puentes entre el investigador y el fenómeno estudiado. Son individuos que, debido a su posición social, experiencia o conocimiento especializado, poseen una visión privilegiada y profunda del contexto investigativo. En efecto, estos individuos no solo son fuentes principales de información, sino que también apadrinan al investigador en el escenario investigativo y su participación activa y su experiencia directa en el entorno objeto de estudio les permite ofrecer perspectivas enriquecedoras y detalles relevantes que pueden escapar a

observadores externos que facilitan el acceso a información significativa y contribuyen a la generación de conocimiento más completo.

En el contexto educativo, los informantes clave pueden incluir directores, docentes, padres de familia, estudiantes destacados, especialistas en educación y otros actores relevantes dentro de la comunidad escolar. Considerando que, al impactar la teoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deduce que los implicados de manera directa son los estudiantes y docentes que interactúan de manera recíproca en la construcción del conocimiento. Particularmente en este proceso investigativo se acude a las experiencias vividas de tres estudiantes del grado quinto y tres docentes de la básica primaria del Instituto Técnico la Cumbre del municipio de Floridablanca, son esos informantes claves que son una fuente invaluable de información en la investigación cualitativa en educación.

Los escenarios educativos son fundamentales para la investigación cualitativa, ya que proporcionan contextos ricos y complejos donde se pueden observar y analizar las interacciones sociales, las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes y docentes en su entorno natural. Según Merriam (2009), la investigación cualitativa en contextos educativos permite comprender cómo los individuos construyen significado a partir de sus experiencias cotidianas, lo cual es esencial para captar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología se enfoca en interpretar los significados y perspectivas de los participantes en situaciones reales, lo que facilita una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos (Denzin y Lincoln, 2018).

Por otro lado, Stake (1995) destaca que los escenarios educativos ofrecen un espacio privilegiado para el estudio de casos, permitiendo al investigador explorar las particularidades y singularidades de las instituciones educativas y sus actores. Este enfoque contextualizado ayuda a identificar patrones y relaciones sociales que serían difíciles de captar en estudios cuantitativos. Asimismo, Creswell (2014) argumenta que

los escenarios educativos permiten el uso de métodos como las observaciones participantes y las entrevistas en profundidad, los cuales son clave para explorar las experiencias subjetivas y los significados culturales que influyen en el comportamiento educativo.

Además, los escenarios educativos son vitales para comprender las dinámicas de poder y las estructuras sociales que influyen en la educación. Según Foucault (1979), las instituciones educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también configuran subjetividades y relaciones de poder. La investigación cualitativa, al enfocarse en el contexto y en las experiencias vividas, permite revelar estas dinámicas ocultas y analizar cómo impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ball, 2012). En este sentido, los escenarios educativos no solo son espacios de aprendizaje formal, sino también lugares de construcción social y cultural, lo que los convierte en contextos ideales para la investigación cualitativa.

En conclusión, los escenarios educativos proporcionan un contexto integral y multifacético para la investigación cualitativa, permitiendo a los investigadores captar las complejidades de las interacciones humanas, las prácticas culturales y las dinámicas de poder en el ámbito educativo. Esto no solo enriquece la comprensión de los fenómenos educativos, sino que también contribuye al desarrollo de teorías educativas más contextualizadas y relevantes.

El Instituto Técnico La Cumbre, ubicado en la Calle 33 #4E-16, en el barrio La Cumbre del municipio de Floridablanca, Santander, se presenta como un escenario ideal para una investigación cualitativa en el ámbito educativo. Al ser una institución oficial de carácter técnico/académico que ofrece educación desde el nivel de preescolar hasta la media, con jornadas flexibles en la mañana, tarde, nocturna y fines de semana, proporciona un contexto rico y diverso para explorar las dinámicas pedagógicas, sociales y culturales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este entorno educativo permite observar cómo interactúan estudiantes de diferentes edades y

contextos socioeconómicos, lo que resulta valioso para estudios de corte etnográfico o de fenomenología educativa. Además, la oferta técnica y académica ofrece una oportunidad única para investigar cómo se articulan las competencias teóricas con las prácticas técnicas en el currículo escolar.

Asimismo, las diferentes jornadas reflejan la necesidad de adaptar la educación a las realidades de la comunidad, lo cual invita a indagar sobre las motivaciones, desafíos y experiencias de los estudiantes que asisten en horarios no convencionales. Esto puede revelar factores sociales y económicos que afectan su desempeño académico y su integración escolar. La convivencia de jornadas diurnas y nocturnas también permite analizar cómo varían las estrategias pedagógicas y las relaciones entre docentes y estudiantes en función del tiempo y las circunstancias contextuales. Al ser una institución de carácter oficial, se puede explorar cómo las políticas educativas públicas impactan en la organización escolar y en las prácticas docentes.

En este sentido, el Instituto Técnico La Cumbre no solo es un lugar de enseñanza, sino un espacio de interacción social complejo y dinámico, ideal para una investigación cualitativa profunda y contextualizada.

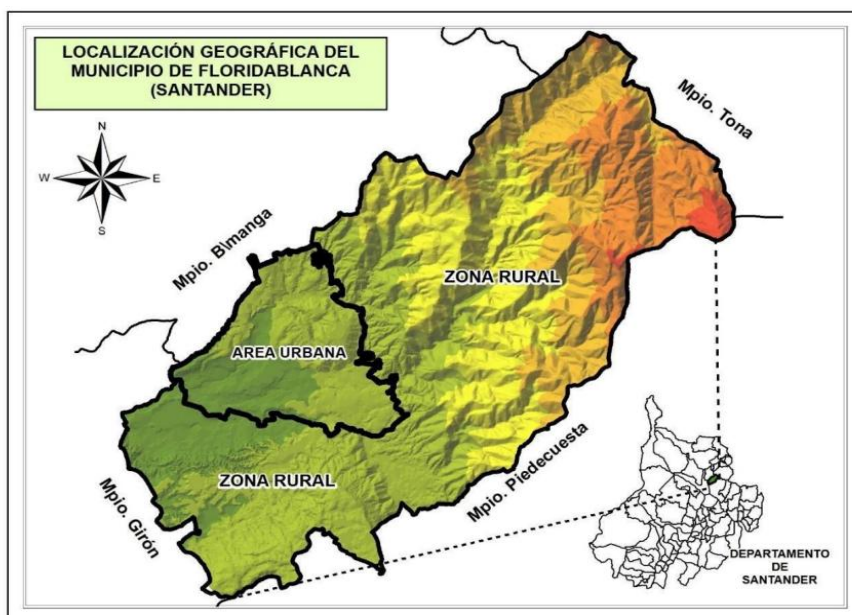


Imagen 1. Nota. Tomado de https://www.concejomunicipalfloridablanca.gov.co/wp-content/uploads/2024/04/3.Floridablanca_en_Orde_2024-2027_VII_Final1-.pdf

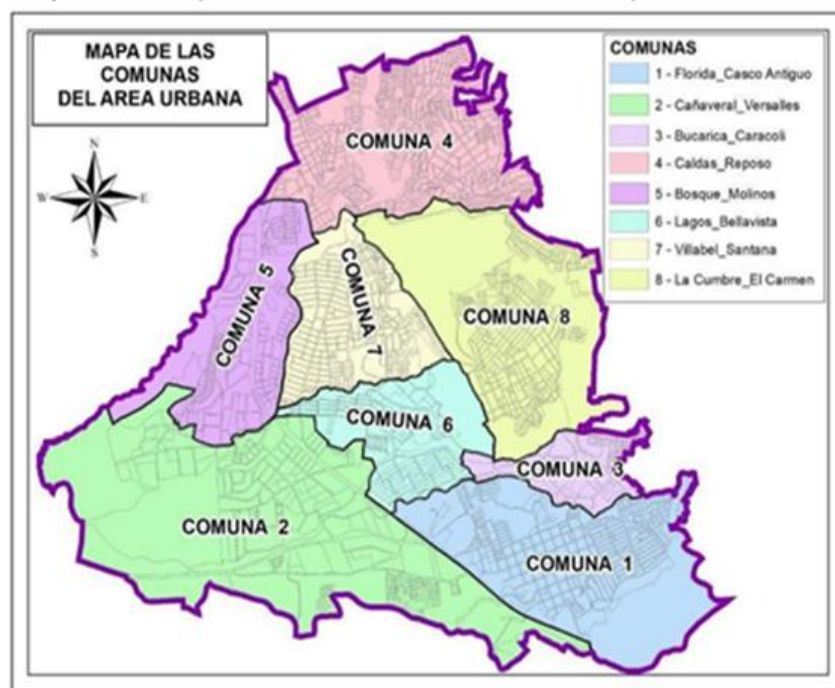


Imagen 2. Nota. Tomado de https://www.concejomunicipalfloridablanca.gov.co/wp-content/uploads/2024/04/3.Floridablanca_en_Orde_2024-2027_VII_Final1-.pdf



Imagen 2. Nota. Tomado de https://www.concejomunicipalfloridablanca.gov.co/wp-content/uploads/2024/04/3.Floridablanca_en_Orde_2024-2027_VII_Final1-.pdf

Fiabilidad y validez

En la investigación cualitativa interpretativa, la fiabilidad y la validez son aspectos cruciales que requieren una atención cuidadosa para garantizar la solidez de los hallazgos. Como señalan Denzin y Lincoln (2005), la fiabilidad en este tipo de investigación se logra a través de la consistencia en los procedimientos de recopilación y análisis de datos, así como mediante la triangulación de fuentes y métodos para confirmar los resultados, pues la triangulación no solo fortalece la fiabilidad, sino que también contribuye a una comprensión más profunda y compleja del fenómeno estudiado al incorporar múltiples perspectivas. Además, autores como Creswell y Poth (2018) enfatizan la importancia de la validez en la investigación cualitativa, entendida no solo como la precisión de los datos recopilados, sino también como la credibilidad y autenticidad de las interpretaciones realizadas.

En este sentido, es fundamental que los investigadores sean transparentes en su proceso de investigación y estén abiertos a la reflexividad y la crítica constructiva para

fortalecer la confianza en sus resultados (Guba y Lincoln, 1989). Desde este punto de vista los autores proponen los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad como alternativas a los conceptos tradicionales de validez y fiabilidad en la investigación cualitativa, para lo cual la credibilidad se refiere a la congruencia de los hallazgos con la realidad tal como es experimentada por los participantes, mientras que la transferibilidad se logra proporcionando descripciones detalladas que permitan a otros investigadores juzgar la aplicabilidad de los hallazgos en otros contextos. La dependencia se asegura mediante la documentación minuciosa de los procedimientos de investigación, garantizando la coherencia y estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Finalmente, la confirmabilidad se logra mediante la auditoría de la cadena de evidencias y la reflexión crítica sobre las interpretaciones realizadas, minimizando el sesgo del investigador.

Miles y Huberman: En su obra "Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook" (1994), ofrecen pautas detalladas sobre cómo mejorar la fiabilidad y la validez en el análisis cualitativo, incluyendo técnicas de codificación, categorización y triangulación de datos. (Alvarez-Gayou, 2003) "Cómo hacer investigación cualitativa" es un reconocido investigador mexicano y sus libros son ampliamente utilizados en el ámbito académico para comprender y aplicar metodologías de investigación cualitativa.

Proceso de análisis e interpretación de datos

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo, centrado en comprender las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes y docentes frente al desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto escolar. Para tal fin, se utilizó como técnica principal la entrevista semiestructurada, aplicada a tres docentes de básica primaria pertenecientes a una institución educativa de carácter oficial. A partir de la información recolectada, se llevó a cabo un proceso riguroso y sistemático de análisis e interpretación de datos, compuesto por varias etapas, que se describen a continuación:

1. Transcripción de la información

La primera fase consistió en la transcripción íntegra de las entrevistas, procurando mantener la fidelidad textual de las respuestas emitidas por los docentes. Esta tarea permitió disponer de un corpus textual que sirviera como insumo para el análisis posterior, conservando las particularidades del discurso oral.

2. Codificación inicial

Una vez obtenidas las transcripciones, se procedió al proceso de codificación abierta. Este consistió en el subrayado, segmentación y etiquetado de fragmentos relevantes del discurso, a los que se asignaron códigos descriptivos. Estos códigos representaron ideas clave, conceptos frecuentes o expresiones significativas relacionadas con el objeto de estudio, tales como “autorregulación emocional”, “diálogo asertivo”, “modelos familiares” o “formación docente”.

3. Categorización temática

Posteriormente, los códigos obtenidos fueron agrupados en categorías temáticas, en un ejercicio de codificación axial. Esta etapa implicó establecer relaciones entre los códigos, reconocer patrones comunes entre los discursos docentes y organizar la información en bloques de significado. Las categorías temáticas emergieron como representaciones más amplias del fenómeno estudiado, facilitando su análisis e interpretación.

4. Contrastación teórica

Cada una de las categorías fue contrastada con el marco teórico previamente establecido, recurriendo a los aportes de autores como Daniel Goleman, Rafael Bisquerra, Marshall Rosenberg y otros teóricos de la inteligencia emocional, la comunicación no violenta y la educación emocional. Este ejercicio permitió analizar el grado de convergencia o divergencia entre los hallazgos empíricos y los fundamentos teóricos, enriqueciendo la comprensión del fenómeno investigado.

5. Emergencia de nuevas categorías

Durante el análisis surgieron categorías no previstas inicialmente, pero que emergieron de forma reiterada en las entrevistas y resultaron relevantes para la interpretación del fenómeno. Estas categorías emergentes fueron integradas en el proceso analítico con el fin de capturar la complejidad del contexto y aportar una visión más holística del entorno escolar. Ejemplos de estas categorías son: la escuela como entorno restaurativo y el docente como agente regulador de emociones.

6. Interpretación reflexiva

La última etapa consistió en la interpretación de los datos, desarrollada desde una perspectiva crítica y comprensiva. Se exploraron los significados profundos detrás de las narrativas docentes, reconociendo las tensiones, aprendizajes, prácticas exitosas y desafíos vivenciados en la implementación de la inteligencia emocional en el aula. Esta interpretación no solo describió lo dicho por los docentes, sino que analizó sus implicaciones pedagógicas, institucionales y formativas.

Este proceso de análisis permitió identificar dimensiones clave del desarrollo emocional en el contexto educativo, y a su vez, construir propuestas fundamentadas para fortalecer la formación docente, promover ambientes emocionalmente saludables y consolidar una cultura escolar basada en la empatía, el respeto y la gestión positiva de las emociones.

Capítulo IV

Hallazgos encontrados

En el marco de una investigación cualitativa orientada a comprender las manifestaciones, desarrollo y experiencias asociadas a la inteligencia emocional en la educación básica primaria, el análisis de la información recogida a través de entrevistas semiestructuradas se realizó siguiendo los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Este enfoque, propuesto originalmente por Glaser y Strauss (1967), permite construir teoría desde los datos, es decir, generar explicaciones conceptuales que emergen inductivamente del material empírico, en lugar de partir de marcos teóricos preconcebidos. La elección de este método responde a la necesidad de captar la complejidad de las vivencias y percepciones de docentes y estudiantes, respetando la riqueza contextual de sus discursos.

El proceso de análisis se desarrolló en varias fases interrelacionadas y recursivas, partiendo desde la codificación abierta que permite descomponer los datos textuales en unidades significativas, etiquetándolas con códigos que reflejan fenómenos observables o conceptos latentes en el discurso que requiere de una lectura minuciosa y reiterada del corpus, en la que los fragmentos de las entrevistas se analizaron de manera comparativa, con el fin de identificar patrones emergentes y posibles convergencias temáticas. Posteriormente, la codificación axial facilitó la agrupación de códigos en categorías más amplias, estableciendo relaciones entre ellas mediante el análisis de condiciones causales, contextos, estrategias de acción y consecuencias, según el paradigma de Strauss y Corbin (1998). Esta fase permitió estructurar el conjunto de categorías alrededor de ejes interpretativos coherentes, relevantes para el estudio de la inteligencia emocional en contextos escolares.

Finalmente, se desarrolló la codificación selectiva, centrada en la integración teórica de las categorías en torno a una categoría central, capaz de articular el sentido profundo del fenómeno investigado. Esta etapa culminó con la elaboración de una teoría

sustantiva que ofrece una comprensión situada y fundamentada de cómo se construyen y expresan las competencias emocionales en los primeros años de la educación formal. Así, el método de Teoría Fundamentada no solo proporcionó herramientas analíticas robustas, sino que aseguró que las interpretaciones surgieran de manera genuina desde las voces de los participantes, dotando a la investigación de una sólida base empírica.

Grupo 1. Docentes

Este grupo está conformado por tres docentes que laboran en el grado quinto de básica primaria, seleccionados por su experiencia, compromiso y conocimiento del contexto educativo en el que se desarrolla el estudio. Su participación como informantes clave permite obtener una visión profunda y fundamentada sobre las prácticas pedagógicas, los desafíos del entorno escolar y las necesidades formativas del profesorado. Las aportaciones de este grupo resultan esenciales para enriquecer el análisis y comprender las dinámicas internas de la institución.

Información Informantes clave-docentes

Nombre	Título Profesional	Estudios de Posgrado
Doc. 1	Licenciada en español y Comunicación	Especialista en Informática de la Educación
Doc. 2	Licenciada en Lengua Castellana	Magíster en Educación
Doc. 3	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	Especialista en Ética y Pedagogía; Magíster en Educación

Tabla 1. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
1. De acuerdo con su experiencia ¿Qué es para usted la inteligencia emocional?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3

Doc 1	Doc 2	Doc 3
<p>Para mí la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer sus emociones, poder reconocerlas, identificarlas correctamente, saber cuándo realmente estoy sintiendo miedo, cuándo estoy sintiendo frustración, cuándo me estoy sintiendo muy feliz o cuándo me estoy sintiendo... Y no solo reconocerlas en uno, sino también poderlas reconocer en el otro. Poderlas reconocer en el otro y entender cuando una persona de pronto se está expresando con miedo, se está expresando con rabia, se está expresando con amor, se está expresando con esperanza. Es como reconocer esas emociones tanto en uno como en el</p>	<p>La inteligencia emocional es para mí, la forma en que podemos actuar ante un evento no planificado.</p>	<p>la inteligencia emocional es como yo, como persona, como educadora, como docente, yo manejo mis diferentes emociones, las cuales percibo a través del medio, de lo que estoy vivenciando con mis estudiantes, con mis niños, en mi diario vivir en mi cotidianidad laboral. La inteligencia emocional es aprender a manejar mis emociones. Cómo yo reacciono ante diferentes situaciones. Cómo reacciono cosas que se presentan con mis estudiantes, con mis niños, con los mismos padres, con la misma comunidad educativa. Si soy una persona que me dejo llevar y me exalto hasta el extremo, o soy una persona que lo tomo con</p>

otro. Para también uno poder saber actuar en la medida de lo posible según el momento que se esté viviendo.	calma, lo pienso, medito, y luego sí, actúo.
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento y gestión de emociones propias. ✓ Capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas. ✓ Comprensión y regulación de emociones en la interacción con otros. 	<p>Goleman (1995): la inteligencia emocional incluye autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.</p> <p>Mayer y Salovey (1997): modelo de cuatro ramas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.</p>
Categorías emergentes:	
Autoconciencia emocional Regulación emocional Empatía Manejo emocional en el contexto educativo Respuesta adaptativa a situaciones imprevistas	

Nota: Pregunta 1 entrevista docentes

La inteligencia emocional es comprendida por los docentes como una competencia multifacética que atraviesa de manera transversal su práctica profesional. Uno de los enfoques destaca la capacidad de identificar y nombrar con precisión las emociones tanto propias como ajenas —como el miedo, la frustración o la felicidad en uno mismo, y la rabia, el amor o la esperanza en los demás—. Esta habilidad de lectura emocional se concibe como un punto de partida esencial para orientar la acción

educativa con empatía y conciencia. El reconocimiento de los estados afectivos que inciden en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje permite tomar decisiones pedagógicas más humanas, contextualizadas y sensibles a las necesidades emocionales del entorno escolar.

Desde otra perspectiva, se resalta la dimensión adaptativa de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reaccionar ante eventos inesperados. Este enfoque implica no solo la gestión de emociones inmediatas, sino también el desarrollo de una flexibilidad cognitiva y afectiva que facilite el ajuste oportuno de la conducta. La inteligencia emocional, en este sentido, se convierte en una herramienta operativa para responder a situaciones imprevistas con rapidez, pero sin impulsividad, manteniendo siempre el equilibrio necesario para una convivencia escolar armónica.

Asimismo, emerge una visión centrada en la autorregulación emocional, abordada desde una mirada de madurez profesional. En este caso, se enfatiza la importancia de conservar la calma, cultivar la reflexión y recurrir a prácticas como la meditación para gestionar adecuadamente las emociones antes de intervenir en situaciones difíciles con estudiantes, familias u otros actores escolares. Esta postura evidencia una comprensión profunda del rol docente como modelo de equilibrio emocional, donde la inteligencia emocional no solo se utiliza como estrategia de intervención, sino también como forma de liderazgo emocional que promueve climas escolares saludables y relaciones basadas en el respeto mutuo.

En otras palabras, existe idea común: la inteligencia emocional constituye un componente esencial del quehacer docente, no como un concepto abstracto, sino como una competencia vivencial que se activa constantemente en la interacción educativa. Las experiencias compartidas revelan que el manejo emocional informado y reflexivo no solo previene conflictos y mejora la comunicación, sino que también fortalece la autoridad pedagógica, la empatía y la capacidad de contención afectiva, especialmente en contextos complejos y desafiantes.

Tabla 2. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
2. ¿Cómo se puede aplicar al IE en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
<p>La inteligencia emocional la podemos aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando nosotros como docentes somos conscientes de que somos garantes de la educación, de la seguridad de ese niño y no estamos hablando no solamente de una seguridad que no le pase nada físicamente, sino también una seguridad emocional.</p> <p>Poderle brindar al estudiante un ambiente de aprendizaje donde se sienta bien. donde se sientan valorados, donde se sientan comprendidos,</p>	<p>Esta entra cuando hay, por ejemplo, que resolver algún conflicto entre estudiantes, entre compañeros, entre docentes, estudiantes.</p>	<p>Yo pienso que diariamente lo podemos practicar y ponerlo en marcha a través de cada uno de los aspectos que yo estoy manejando, que estoy vivenciando con mis chicos, orientándolos, guiándoles a través de Hoy en día tenemos muchos medios que nos ayudan, medios virtuales que nos colaboran para que ellos enseñarles, guiarlos, orientarlos y decirles cómo nosotros debemos, antes de actuar, debemos pensar.</p>

donde exista una
 comunicación afectiva, una
 comunicación no violenta
 ni por parte del adulto y
 poder también poder guiar
 la convivencia entre ellos
 mismos, entre los
 compañeros para que
 también puedan llegar a
 expresar también sus
 necesidades, sus
 sentimientos, sus
 emociones sin temor a
 ello. Yo particularmente en
 el aula aplico mucho el
 enfoque responsable
 restaurativo mediante los
 círculos de diálogo que
 hacemos al finalizar un
 tema entonces eso nos
 ayuda mucho a generar
 empatía a ponernos en el
 zapato del otro y sobre
 todo en la resolución de
 conflictos de manera
 constructiva

Codificación

Contrastación teórica

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación práctica de la IE en el aula. ✓ Resolución de conflictos de manera constructiva. ✓ Enfoque restaurativo mediante círculos de diálogo. ✓ Empatía y ponerse en el lugar del otro. ✓ Resolución emocional de problemas cotidianos. 	<p>Goleman (1995): enfatiza la importancia de la IE para el desempeño educativo, especialmente en la autorregulación y habilidades sociales.</p> <p>Bisquerra (2000): la educación emocional incluye competencias para identificar, expresar y regular emociones en contextos escolares.</p> <p>Mayer y Salovey (1997): aplicación de la IE implica comprender emociones en situaciones sociales y utilizarlas para guiar la conducta.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Ambiente emocional seguro</p> <p>Comunicación afectiva</p> <p>Resolución pacífica de conflictos</p> <p>Expresión emocional libre</p> <p>Rol emocional del docente</p>	

Nota: Tabla Pregunta 2 entrevista docentes

Los docentes destacan de forma consistente el papel central de la inteligencia emocional (IE) en la construcción de un ambiente escolar emocionalmente seguro y en la prevención y resolución de conflictos. Se subraya el valor de estrategias como los círculos de diálogo y la comunicación afectiva, concebidas como medios eficaces para fortalecer la convivencia escolar y fomentar la empatía entre los miembros de la comunidad educativa. Estas prácticas revelan un enfoque intencional y pedagógicamente fundamentado que se nutre de referentes teóricos como Goleman y

Bisquerra, quienes abogan por la integración transversal de la educación emocional en el currículo escolar.

Las reflexiones recogidas revelan una comprensión profunda y aplicada de la IE como una competencia que trasciende lo individual para convertirse en una herramienta pedagógica capaz de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lejos de concebirse como un componente aislado, la IE se proyecta como un eje articulador del desarrollo integral del estudiante, favoreciendo el bienestar, la convivencia armónica y el crecimiento personal.

Una de las miradas expone la IE desde una perspectiva amplia, en la que se articulan la seguridad emocional, la comunicación afectiva y el fortalecimiento de la convivencia. Se resalta el rol del docente como garante de un entorno donde cada estudiante se sienta valorado, escuchado y comprendido. En este marco, se destaca el uso intencionado de los círculos de diálogo —práctica asociada al enfoque de justicia restaurativa— como una estrategia concreta para promover la empatía, facilitar la expresión emocional y resolver conflictos de manera constructiva. Esta visión demuestra un compromiso con la formación socioemocional del alumnado, así como con el desarrollo de una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la escucha activa.

Otra perspectiva enfatiza la dimensión operativa de la IE, centrándose en su aplicación directa en situaciones de tensión o conflicto entre los distintos actores escolares. Desde esta mirada, la IE se manifiesta como una herramienta clave de mediación, que permite regular emociones, facilitar el entendimiento y construir soluciones consensuadas. Este enfoque aporta una lectura funcional de la IE, anclada en la vida cotidiana de las instituciones educativas y también se identifica una concepción formativa de la IE, entendida como una práctica diaria que se concreta en la orientación constante a los estudiantes para que reflexionen antes de actuar. Se enfatiza el uso de herramientas tanto presenciales como virtuales para enseñar habilidades de

autorregulación emocional y pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo del carácter y de una ciudadanía emocionalmente consciente.

Dentro de este marco, estas visiones coinciden en señalar que la inteligencia emocional, más allá de su dimensión teórica, debe ser vivida, enseñada y modelada en el contexto escolar. Las categorías emergentes refuerzan la idea de que la IE constituye un componente esencial para el desarrollo integral del estudiante, al incidir de manera directa en la calidad de los vínculos, el clima institucional y el sentido humanista de la educación.

Tabla 3. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
3. ¿De qué forma fomenta la autorregulación emocional en el proceso educativo?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, fomentar la autorregulación emocional, yo creo que lo primero siempre es llevarlos a ellos por el camino de poder reconocer sus emociones, de poder reconocerte sus emociones y no sentirse avergonzados de ellas, porque está bien sentirnos tristes, estar bien sentirnos frustrados, está muy bien	Es algo que se aprende en el aula día tras día, porque pues cada día trae su afán.	emocional la puedo fomentar a través de mi experiencia. Que los chicos lo vean en mí, que yo refleje con mi actuar, con mis emociones, refleje esa inteligencia emocional. Si yo soy una profesora que tomo las cosas con calma, que pienso, que hago como un pare y analizo, de esa forma mis

<p>sentir pena, pero saber nosotros cómo gestionar esas emociones, En ese momento estamos trabajando el semáforo emocional, también desde el proyecto de mediación escolar, donde es parar, pensar y luego actuar. Entonces tratamos de manejar la autorregulación emocional encaminada como a esos tres pasos que son como muy sencillos y muy prácticos para la edad en la que ellos están. También pues obviamente con el uso del enfoque restaurante fomentamos el diálogo la toma de decisiones en calma no desde el impulso</p>	<p>niños se están dando cuenta que yo estoy manejando la inteligencia emocional y de esa misma manera ellos van a aprender y lo van a transmitir en su diario vivir.</p>
Codificación	Contrastación teórica
<p>✓ Reconocimiento de emociones como paso para la autorregulación.</p> <p>✓ Acompañamiento emocional a través de la experiencia docente.</p>	<p>Goleman (1995): autorregulación como una de las competencias clave de la inteligencia emocional.</p> <p>Bisquerra (2000): educación emocional</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión sobre emociones propias y de los estudiantes. ✓ Mediación escolar y enfoque restaurativo. ✓ Promoción del diálogo y la toma de decisiones conscientes. ✓ Uso de estrategias prácticas y sencillas adaptadas a la edad del estudiante. 	<p>fomenta el autocontrol y la toma de decisiones reflexiva.</p> <p>Mayer y Salovey (1997): regulación emocional como parte del procesamiento emocional consciente.</p>
<p>Categorías emergentes:</p> <p>Procesos reflexivos sobre emociones</p> <p>Modelaje docente de autorregulación</p> <p>Resolución pacífica de conflictos</p> <p>Estrategias educativas para el control emocional</p> <p>Desarrollo progresivo de la autorregulación emocional</p>	

Nota. Pregunta 3 entrevista docentes

Las respuestas de los docentes revelan una comprensión progresiva y situada de la autorregulación emocional como una competencia esencial que debe ser enseñada, modelada y reforzada intencionadamente en los entornos escolares. Se reconoce su valor no solo en términos del desarrollo integral del estudiante, sino también como una habilidad necesaria para la construcción de una convivencia armónica y para el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional en la educación básica.

Una de las perspectivas docentes plantea la autorregulación como un proceso gradual que inicia con el reconocimiento emocional, considerado la base para una gestión afectiva saludable. Se enfatiza la importancia de enseñar a los niños a no avergonzarse de emociones como la tristeza, la frustración o la pena, de modo que puedan identificarlas y expresarlas sin temor. Entre las estrategias mencionadas se

encuentra el uso del semáforo emocional, una herramienta visual y concreta que promueve la secuencia “parar, pensar y luego actuar”, facilitando decisiones más conscientes en momentos de tensión. Esta estrategia se complementa con el enfoque restaurativo y el diálogo estructurado, prácticas que favorecen la contención emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Otra mirada se enfoca en el carácter cotidiano y experiencial de la autorregulación. Se destaca que esta competencia se construye en la dinámica diaria del aula, a partir de las múltiples situaciones espontáneas que permiten a los estudiantes ensayar y ajustar sus respuestas emocionales. Desde esta visión, el contexto escolar se convierte en un espacio formativo que ofrece oportunidades constantes para aprender a gestionar las emociones en tiempo real, reforzando la dimensión vivencial y procesual del aprendizaje emocional.

Asimismo, se subraya el rol del modelaje docente como estrategia fundamental para promover la autorregulación en los estudiantes. Se reconoce que el comportamiento del educador —sereno, reflexivo y empático— funciona como una guía implícita para la niñez, que aprende observando cómo el adulto enfrenta los desafíos del día a día escolar. Esta postura pone en valor la coherencia entre lo que el docente siente, piensa y hace, reforzando la idea de que la inteligencia emocional no se limita a la instrucción directa, sino que se transmite a través del ejemplo cotidiano y de las relaciones significativas que se tejen en el aula.

En conjunto, estas perspectivas convergen en una noción compartida: la autorregulación emocional no es una habilidad innata, sino una competencia que debe ser desarrollada pedagógicamente en la escuela a través de estrategias sostenidas, coherentes y contextualizadas. Su implementación efectiva fortalece la autonomía emocional de los estudiantes y contribuye a la formación de sujetos empáticos, reflexivos y resilientes.

Tabla 4. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
4. ¿Cómo maneja las frustraciones de los estudiantes?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, manejar las frustraciones de los estudiantes. Yo me apoyo mucho en las preguntas con enfoque restaurativo para tratar de, primero, escuchar apropiadamente al estudiante y validar realmente lo que ellos están sintiendo, para saber cómo, desde mi parte, como guía del proceso educativo, del proceso de enseñanza de ellos, puedo yo apoyarlos o qué puedo hacer para poderlos ayudar en ese momento que están haciendo. usamos estrategias dentro de la clase dentro de ese momento como respirar	Validando las emociones. Es lo más importante. Acompañar al chico si es una pataleta, ponerse a su nivel, entender que él es el niño y que burlarse.	Bueno, cuando yo veo un chico en mi salón frustrado porque por X o por Y motivo, que no pudo, que no soy capaz, que como que hay en ellos un negativismo de no poder, que hasta aquí llegué yo, es hablándoles, es orientándoles, es guiándoles, es diciéndoles que ellos tienen un alto potencial, que debemos es explorarlo, es animarlos, es exaltar que ellos son seres humanos que son muy inteligentes porque Dios nos ha dado la inteligencia a todos. Entonces, de esa manera se puede colaborar con los

<p>profundo, calmate ve y lávate las manos ve y échate agüita en la cara trata de tranquilizarte para que ellos digamos dentro de esa bueno dentro de esa frustración que están sintiendo puedan autorregularse emocionalmente y pues seguir adelante</p>	<p>niños cuando se sienten frustrados</p>
Codificación	Contrastación teórica
<p>✓ Escucha activa y validación emocional.</p> <p>✓</p> <p>Uso de estrategias restaurativas.</p> <p>✓</p> <p>Regulación emocional mediante técnicas de relajación.</p> <p>✓ Acompañamiento empático y adaptado al nivel del estudiante.</p> <p>✓</p> <p>Refuerzo positivo y motivación.</p> <p>✓</p> <p>Reconocimiento del potencial individual del estudiante.</p>	<p>Goleman (1995): la empatía y la autorregulación como elementos clave en el manejo emocional.</p> <p>Bisquerra (2000): la educación emocional implica estrategias para la gestión de emociones difíciles.</p> <p>Carl Rogers (1961): importancia de la aceptación incondicional y la comprensión empática en la educación.</p>
Categorías emergentes:	
<p>- Validación emocional</p> <p>- Apoyo empático y contención</p> <p>- Técnicas de autorregulación emocional</p>	

- Refuerzo de la autoestima
- Perspectiva restaurativa en el acompañamiento docente

Nota: Pregunta 4 entrevista docentes

Los docentes abordan la frustración infantil desde una perspectiva empática y restaurativa, reconociendo esta emoción como parte inherente del proceso educativo y como una oportunidad formativa. Las respuestas reflejan una comprensión profunda de la importancia del acompañamiento emocional en los momentos de dificultad, así como del papel fundamental del educador como guía y mediador emocional. Este enfoque se alinea con la propuesta de educación emocional de Bisquerra, que concibe el trabajo con las emociones como un componente esencial del desarrollo integral del estudiante.

El abordaje pedagógico ante la frustración se basa, en primer lugar, en la validación emocional. Se prioriza la escucha activa como vía para contener y comprender el sentir del estudiante antes de intervenir de forma instructiva. En este marco, se recurre a estrategias con enfoque restaurativo, como la formulación de preguntas que favorecen la expresión emocional y el reconocimiento del estado afectivo del niño o la niña. Este tipo de intervención no busca minimizar la emoción ni resolverla rápidamente, sino sostenerla desde un espacio de contención que permita al estudiante sentirse comprendido y acompañado.

Junto a la validación, se incorporan técnicas prácticas de autorregulación emocional como ejercicios de respiración profunda, el acto simbólico de lavarse las manos o refrescarse el rostro, acciones sencillas que ayudan a canalizar la tensión y favorecen la calma. Estas estrategias reflejan un enfoque preventivo y formativo, donde se enseña a los estudiantes a reconocer sus estados internos y a responder a ellos de manera consciente.

Otra perspectiva resalta la importancia de ponerse a la altura emocional de los estudiantes, especialmente en los momentos de mayor vulnerabilidad. Las expresiones intensas de frustración son entendidas como manifestaciones legítimas de una emoción

que necesita ser acompañada, no corregida con juicio ni burla. La aceptación incondicional del estudiante en estos momentos se convierte en una forma de vínculo emocional que fortalece la confianza y contribuye a la construcción de un clima afectivo seguro en el aula.

Finalmente, también se observa un enfoque motivacional que busca transformar la experiencia de frustración en una oportunidad de fortalecimiento personal. Ante expresiones como “no puedo” o “no soy capaz”, los docentes intervienen con mensajes afirmativos y de aliento que apuntan a resignificar el discurso interno del estudiante, reforzando su autoestima y su autoconcepto. Esta práctica, además de contener emocionalmente, contribuye a desarrollar una narrativa interna resiliente y positiva.

Evidentemente una práctica docente comprometida con el acompañamiento emocional desde un enfoque humanizador, donde la frustración no se reprime ni se castiga, sino que se comprende, se canaliza y se convierte en una oportunidad de crecimiento. Esta mirada reafirma el rol del docente como figura clave en la formación emocional del estudiante, capaz de sostener, guiar y empoderar desde una pedagogía del cuidado.

Tabla 5. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
5.¿Qué actividades realiza para promover la motivación en clase?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Las actividades que realizo para mantener la motivación en clase, bueno, primero pues hago	Generalmente resaltando las cosas buenas que los chicos van haciendo en el proceso.	Para promover la motivación en clase es... Yo busco muchas estrategias. Pensando en

la planeación que debo hacerla siempre y en esa planeación pues reviso muy minuciosamente las temáticas que voy a dar para saber de pronto cuáles, ya uno más o menos sabe cuáles los pueden agotar a ellos más rápido y quitarles la motivación. Entonces les organizo dinámicas, trabajos grupales para mantener la motivación de ellos. Siempre en cada cambio de clase trato de hacerles una pausa activa donde ellos puedan otra vez volver a retomar la atención en el aprendizaje y pues obviamente el proceso de enseñanza se dé adecuadamente en lo posible también trato de que todas las decisiones que tomamos dentro del salón de clase sean en conjunto para que así

que mis niños se sientan bien, pensando en que ellos... como esas personitas que reciben pero que también puedan dar de tal manera que ellos se sientan motivados entonces que dinámicas jueguitos hacemos pausas hacemos rondas, hacemos canciones cantamos una cancioncita a través de manejar la respiración también ejercicios de relajación todo eso pues a mí me ha servido y me ha colaborado mucho.

entre todos se sienta más
ese sentido de pertenencia
y todos estén como muy
atentos a lo que se debe
hacer me ha funcionado
mucho los encargos del
aula les tengo a los niños
unas escarapelitas donde
cada uno es encargado de
una parte de las cosas que
hay en la clase, entonces
uno es encargado que es
el jefe de fotocopias, el
otro es el jefe de
tecnología que me ayuda
con el video, entonces
ellos están muy
pendientes a las tareas
que tienen que hacer y
cada uno tiene un
encargo, cada uno tiene
un encargo para que todos
se sientan motivados
dentro de la clase

Codificación

Contrastación teórica

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación detallada. ✓ Dinámicas grupales. ✓ Pausas activas. ✓ Toma de decisiones conjunta. ✓ Responsabilidad compartida (roles en clase). ✓ Sentido de pertenencia. ✓ Refuerzo positivo (resaltar aspectos buenos del proceso). ✓ Estrategias lúdicas (dinámicas, juegos). Canciones y rondas. ✓ Ejercicios de respiración y relajación. ✓ Bienestar emocional. 	<p>Autonomía y participación activa (Deci & Ryan): toma de decisiones conjuntas, roles en el aula.</p> <p>Motivación intrínseca: juegos, canciones, actividades placenteras.</p> <p>Zona de desarrollo próximo (Vygotsky): dinámicas y trabajo grupal para acompañamiento entre pares.</p> <p>Refuerzo positivo (Skinner): resaltar avances de los estudiantes.</p> <p>Autorregulación emocional: pausas activas, respiración, relajación.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Planificación pedagógica estratégica.</p> <p>Metodologías activas y lúdicas.</p> <p>Participación y liderazgo estudiantil.</p> <p>Ambiente emocional positivo.</p> <p>Reforzamiento del comportamiento positivo.</p> <p>Autonomía y sentido de pertenencia.</p>	

Nota: Pregunta 5 entrevista docentes

Las respuestas docentes evidencian un enfoque pedagógico activo y emocionalmente consciente, en el que la planificación estratégica, las dinámicas grupales y las pausas activas se constituyen en herramientas clave para el sostenimiento de la motivación escolar. Estas prácticas revelan una comprensión profunda de la motivación como un fenómeno complejo que se construye en la cotidianidad del aula, mediante intervenciones intencionadas que integran el componente emocional al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la motivación no es concebida como un fenómeno espontáneo ni como el resultado exclusivo de estímulos extrínsecos, sino como una construcción pedagógica que se teje desde el diseño didáctico mismo. La planeación curricular se convierte en una oportunidad para anticipar los momentos de mayor desgaste emocional o cognitivo, lo que permite al docente incorporar estrategias dinámicas y participativas orientadas a mantener la atención, el interés y la disposición positiva hacia el aprendizaje. Esta actitud refleja una pedagogía centrada en el estudiante, sensible a sus ritmos, estados emocionales y niveles de energía.

Entre las estrategias mencionadas, se destaca el uso de pausas activas como recursos intencionados para renovar la concentración y revitalizar el clima del aula. Estas intervenciones breves, que combinan movimiento corporal con juego o relajación, no solo cumplen una función fisiológica, sino que también inciden positivamente en el estado emocional del grupo, fortaleciendo el vínculo con el aprendizaje y favoreciendo la regulación afectiva colectiva.

Otro aspecto relevante es la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones pedagógicas, especialmente en la organización de las actividades. Esta práctica fomenta el sentido de pertenencia, la autonomía y la corresponsabilidad, elementos que, desde la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985), resultan fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca. Al sentirse parte activa del proceso educativo, los estudiantes refuerzan su compromiso y desarrollan una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Asimismo, se resalta la asignación de roles y encargos mediante escarapelas con funciones específicas. Esta estrategia, además de facilitar la organización de la vida escolar, potencia el liderazgo estudiantil, promueve el reconocimiento de las habilidades individuales y contribuye al fortalecimiento de la autoestima. La identificación con un rol dentro del aula estimula la participación, el sentido de utilidad y la cooperación, lo cual incide directamente en el clima emocional del grupo.

Las actividades lúdicas, el canto, el juego y los ejercicios de respiración son también recursos recurrentes que permiten canalizar emociones, fortalecer vínculos y conectar con el disfrute como dimensión esencial del aprendizaje. En esta línea, se retoman los planteamientos de Goleman (1996) y Vygotsky (1979), quienes subrayan la importancia del bienestar emocional y del entorno afectivamente seguro como condiciones indispensables para el desarrollo cognitivo y social.

Entonces, este análisis apunta a una práctica docente comprometida con la creación de ambientes emocionalmente seguros, metodologías participativas centradas en el estudiante y un uso intencionado del refuerzo positivo como motor del interés, la implicación y el desarrollo integral. En conjunto, estas estrategias configuran un marco de acción coherente con una pedagogía afectiva y transformadora.

Tabla 6. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
6. ¿Qué aspectos considera para determinar si los estudiantes tienen una inteligencia emocional asertiva?		
Respuestas		
Docente 1 Doc 1	Docente 2 Doc 2	Docente 3 Doc 3
Bueno, en cuanto a los aspectos que yo considero para determinar si los estudiantes tienen o no inteligencia emocional, yo creo que eso es algo que ellos apenas están formando. Vemos hoy en	La forma como ellos actúan frente a esa situación.	Los niños hoy en día son muy inteligentes. Entonces uno lo puede detectar prácticamente que con mucha facilidad uno detecta si ellos son asertivos y la verdad sí lo son. Lo que pasa es que

día que ni siquiera hay adultos que tienen inteligencia emocional y que muchas de las incluso tragedias que sucedan es por no manejar adecuadamente nuestras emociones. Pero sí hay unas cositas que uno puede evidenciar cuando ellos van por el buen camino de esa inteligencia emocional o cuando hay algunos que están realmente alejados de ella, como por ejemplo cómo resuelven sus conflictos, cómo se expresan con respeto, cómo muestran empatía hacia sus compañeros o si son capaces también, que eso es lo mínimo, son capaces de pedir ayuda cuando lo necesitan, no darles pena si no lograron hacer algo por temor, por pena, sin importancia. Entonces

hay niños que son como tímidos, son niños que de pronto no lo manifiestan, pero sí son niños asertivos. Ellos, cuando la profesora les guía, les orienta, uno se da cuenta cuando él lo analiza, lo piensa, como que reacciona. Entonces, de esa manera, uno se da cuenta.

esas son como cositas que uno, aspectos que uno puede considerar que nos llevan a determinar que el niño se está formando con una inteligencia emocional o que por lo menos se está formando en un espacio seguro, pues tanto en el aula como en casa.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de conflictos. ✓ Expresión con respeto. ✓ Empatía. ✓ Capacidad de pedir ayuda. ✓ Reconocimiento del contexto (formación en aula y hogar). ✓ Reacción del estudiante ante situaciones. ✓ Observación de conductas específicas. ✓ Capacidad de análisis y reflexión. ✓ Asertividad guiada por el docente. ✓ Identificación de asertividad incluso en niños tímidos. 	<p>Daniel Goleman – Inteligencia Emocional: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y motivación como componentes clave.</p> <p>Howard Gardner – Inteligencias múltiples: inteligencia interpersonal e intrapersonal.</p> <p>Vygotsky – Mediación social: el rol del adulto en guiar el desarrollo emocional del niño.</p> <p>Aprendizaje socioemocional (CASEL): identificación de emociones, toma de decisiones responsable y habilidades de relación.</p>

Categorías emergentes:
Resolución asertiva de conflictos.
Empatía y respeto interpersonal.
Reconocimiento y expresión emocional.
Capacidad de solicitar ayuda.
Acompañamiento docente como mediador.
Observación conductual y análisis reflexivo.

Nota: Pregunta 6 entrevista docentes

Los docentes identifican la resolución de conflictos, la expresión respetuosa, la empatía y la capacidad para pedir ayuda como indicadores clave de inteligencia emocional (IE) en los estudiantes de educación básica. Estas conductas, observables en el aula, permiten valorar el desarrollo emocional desde una perspectiva conductual, reflexiva y situada, en coherencia con los planteamientos de Goleman (1996) sobre las competencias emocionales, de Gardner (1993) en torno a las inteligencias inter e intrapersonal, y de Vygotsky (1979) respecto al papel mediador del adulto en la construcción de habilidades sociales y afectivas.

Las respuestas docentes evidencian una comprensión progresiva y contextualizada de la IE asertiva, concebida no como una competencia plenamente adquirida en la infancia, sino como un proceso en constante formación. Esta perspectiva reconoce que los niños y niñas se encuentran en un trayecto de desarrollo emocional, en el cual el acompañamiento docente resulta esencial para favorecer la adquisición gradual de habilidades como la autorregulación, la empatía, la escucha activa y la expresión emocional adecuada.

Se destaca una mirada crítica y realista que subraya que incluso muchos adultos no han consolidado plenamente su inteligencia emocional, por lo que no debe esperarse

una madurez emocional absoluta en los estudiantes de educación básica. En lugar de ello, se valoran como señales de avance la forma en que los niños resuelven los conflictos cotidianos, utilizan un lenguaje respetuoso, muestran consideración por los demás y son capaces de pedir ayuda cuando lo necesitan. Estos indicadores son interpretados como manifestaciones concretas de bienestar emocional y desarrollo interpersonal en contextos escolares emocionalmente seguros.

Además, se reconoce que la competencia emocional puede observarse con mayor claridad en situaciones de tensión o conflicto, donde la reacción espontánea del estudiante funciona como un termómetro de su nivel de asertividad. Esta lectura requiere de parte del docente una atención sensible al contexto y a los matices del lenguaje emocional —tanto verbal como no verbal— para poder guiar y reforzar los aprendizajes socioemocionales.

También se señala que, en algunos casos, la timidez puede enmascarar el desarrollo emocional, haciendo menos visibles las habilidades sociales y afectivas. Ante ello, el docente asume un rol mediador, capaz de favorecer la emergencia de la IE mediante el acompañamiento afectivo, la promoción del diálogo reflexivo y la generación de espacios seguros para la expresión. Esta guía pedagógica no solo permite identificar el nivel de desarrollo emocional del estudiante, sino que también lo potencia, al brindarle herramientas para analizar, verbalizar y regular sus emociones de manera progresiva.

Entonces, esto converge en una concepción amplia y dinámica de la inteligencia emocional, entendida como un proceso en construcción que se revela más en las acciones cotidianas y en las relaciones interpersonales que en respuestas explícitas o evaluaciones estandarizadas. Esta mirada refuerza la necesidad de sostener prácticas educativas centradas en la sensibilidad emocional, la observación atenta y la construcción compartida de aprendizajes afectivos.

Tabla 7. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
7.¿De qué manera impacta el ambiente emocional del aula en los diferentes estilos de aprendizaje?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, el ambiente emocional impacta, yo pienso que impacta mucho en los diferentes estilos de aprendizaje, sin importar qué estilo de aprendizaje tenga cada niño. Impacta muchísimo porque un niño en la medida en que se sienta seguro de poder expresar su emoción, de poder expresar, digamos, que no entendió algo, de poder expresar su frustración, de poder expresar su miedo, de poder... Llorar porque tuvo alguna situación que lo hizo llorar, pues facilitará	En todo, pues depende del clima y el ambiente que se tenga y la emoción que el niño tiene en determinado momento le posibilita apropiarse del concepto, aprender o no aprender lo que se quiere que él aprenda.	El ambiente del salón impacta muchísimo en la situación escolar, en el ambiente escolar, porque si es un grupo o es un grado donde haya indisciplina, donde hay ciertos niños que manejan ciertos comportamientos, puede ser de agresividad, de indisciplina, entonces eso va a afectar negativamente el ambiente escolar, porque trastorna las actividades, porque hay que estar interrumpiendo el normal desarrollo de las actividades para llamar la

<p>muchas cosas porque le permite también al maestro poder orientar y guiar de la mejor manera posible. La confianza y el respeto dentro del aula de docentes y estudiantes es fundamental para que se potencialicen todos los estilos de aprendizaje.</p>	<p>atención, para guiar, para orientar, para corregir, entonces eso interrumpe.</p>
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguridad emocional. ✓ Libertad para expresar emociones (miedo, frustración, tristeza). ✓ Confianza y respeto mutuo. ✓ Clima de aula como facilitador del aprendizaje. ✓ Influencia directa del estado emocional en la apropiación del conocimiento. ✓ El ambiente emocional condiciona la posibilidad de aprendizaje. ✓ Impacto de la indisciplina y comportamientos disruptivos. ✓ Interrupción del proceso de aprendizaje. 	<p>Daniel Goleman (Inteligencia emocional): el entorno emocional afecta la atención, la memoria y la disposición al aprendizaje.</p> <p>Carl Rogers (Enfoque humanista): un ambiente seguro y de aceptación es esencial para el desarrollo personal y académico.</p> <p>David Ausubel (Aprendizaje significativo): el estado emocional influye en la disposición a incorporar nuevos conocimientos.</p> <p>Modelo VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico): estilos de aprendizaje son</p>

✓ Necesidad de intervención docente para restaurar el ambiente.	potenciados o bloqueados por el clima emocional.
Categorías emergentes:	
Seguridad emocional como base del aprendizaje. Influencia directa del clima emocional en el rendimiento. Relación entre disciplina y concentración. Expresión emocional como recurso pedagógico. Confianza y respeto en el aula. Impacto de las emociones en la apropiación del conocimiento.	

Nota: Pregunta 7 entrevista docentes

El ambiente emocional del aula es percibido por los docentes como un factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un impacto transversal que trasciende las particularidades de los estilos cognitivos de cada estudiante. Las respuestas analizadas revelan una comprensión compartida y coherente del entorno afectivo como un condicionante fundamental del desempeño académico y del bienestar integral, en consonancia con los planteamientos de Carl Rogers (1969), quien destacó la necesidad de un clima emocionalmente seguro para el aprendizaje significativo, y de Daniel Goleman (1996), quien enfatiza el rol del bienestar emocional en la activación de funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación.

Uno de los elementos centrales señalados es que la seguridad emocional permite a los estudiantes expresarse con libertad, lo que favorece no solo la comunicación de sus dudas o dificultades, sino también su disposición activa hacia el conocimiento. En un entorno de respeto y confianza, el estudiante se siente validado en su individualidad, lo cual fortalece su participación, autonomía y autorregulación. Esta libertad afectiva permite al docente adaptar sus intervenciones pedagógicas con mayor eficacia,

respondiendo a las necesidades reales del grupo y activando los distintos estilos de aprendizaje de manera más pertinente.

Asimismo, se destaca que el estado emocional del estudiante —ya sea de calma, motivación o ansiedad— actúa como un filtro que puede facilitar o bloquear la apropiación del conocimiento. En este sentido, se reconoce que disponer de metodologías diversificadas no garantiza el aprendizaje si el clima emocional del aula es percibido como inseguro o estresante. La emocionalidad del entorno, por tanto, no es un elemento accesorio, sino una condición básica para el despliegue de procesos cognitivos complejos y para la consolidación de aprendizajes significativos.

Otro aspecto relevante señalado es el impacto de los comportamientos disruptivos en el clima del aula. Prácticas como la indisciplina o la agresividad no solo alteran el ambiente emocional colectivo, sino que interrumpen de manera sistemática el desarrollo de las actividades pedagógicas. Estas situaciones obligan al docente a redirigir su atención hacia la gestión del comportamiento, lo cual no solo desvía el foco del aprendizaje, sino que también genera desgaste emocional en él y en el grupo. La reiteración de estos episodios afecta directamente la motivación, la concentración y la participación de los estudiantes, debilitando así las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo.

En líneas generales, la seguridad emocional constituye un prerequisite indispensable para el desarrollo pleno de los diferentes estilos de aprendizaje. La construcción de ambientes emocionalmente seguros, caracterizados por la confianza, el respeto mutuo y la contención afectiva, no solo potencia el rendimiento académico, sino que también promueve el desarrollo de competencias emocionales, sociales y cognitivas en los estudiantes. Esta visión integral del aula como espacio afectivo y formativo sitúa al docente como gestor emocional clave, cuyo rol trasciende lo instruccional para convertirse en un acompañante activo en el desarrollo humano de sus estudiantes.

Tabla 8. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
8.¿Qué fortalezas se pueden tener en el proceso educativo desde el manejo de la inteligencia emocional?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Y bueno, dentro de las fortalezas que se pueden tener en el proceso educativo del manejo de las emociones, yo pienso que son altísimas, son muchísimas. Es más, yo creo que incluso en ese momento de la vida, nosotros como docentes, el fin de nosotros como docentes de enseñar saberes, de enseñar el conocimiento, se ha desdibujado un poco porque el conocimiento es están todos lados yo pienso que ahora nuestra principal motivación debe ser poderlos formar a ellos	Una de las fortalezas es el rendimiento, rendimiento académico. Si hay buenas emociones, el rendimiento es muy bueno.	Más seguridad en cada uno de los estudiantes. Uno como docente lo capta, se da cuenta. Más seguridad, son niños más expresivos, son niños que están más activos, son niños más asertivos a lo que se les está diciendo y lo manejan a través de las relaciones interpersonales con sus propios compañeros y con los docentes.

en eso en que ellos
puedan gestionar sus
emociones
adecuadamente en
poderlos formar como
seres humanos empáticos
solidarios que entiendan y
comprendan lo que sienten
y que entiendan y
comprendan lo que siente
el otro pienso que es muy
pero muy importante para
que para que ellos puedan
desarrollar habilidades que
realmente van a servirle
para la vida porque
realmente el conocimiento
como te lo acabo de decir
en ese momento se
encuentra en todos lados
pero una persona que
tenga digamos las
habilidades para gestionar
sus emociones que tenga
la inteligencia emocional
que pueda regularse, que
pueda autorregularse que
pueda entender al otro que

pueda mostrar su empatía emocional en los diferentes aspectos, ya estamos ganados, porque eso es lo que nosotros necesitamos, darle como ese granito de arena al mundo.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación integral y humana ✓ Rendimiento académico ✓ Seguridad personal y expresión emocional ✓ Relaciones interpersonales positivas 	<p>Daniel Goleman (1995): La inteligencia emocional incluye la capacidad de conocer y manejar las propias emociones, motivarse, reconocer las emociones ajenas y manejar las relaciones.</p> <p>Bisquerra (2000): Las competencias emocionales inciden directamente en el bienestar y el rendimiento académico.</p> <p>Gardner (1983) con su inteligencia intrapersonal e interpersonal</p> <p>Vygotsky (1978): El aprendizaje es un proceso social; las habilidades emocionales favorecen un entorno educativo colaborativo y significativo.</p>
Categorías emergentes:	

Cambio de paradigma docente

Educación emocional como eje transversal

Empoderamiento estudiantil

Nota: Pregunta 8 entrevista docentes

Las respuestas docentes revelan una visión compartida sobre la inteligencia emocional (IE) como una fuente de fortalezas sustanciales dentro del proceso educativo, cuyo impacto trasciende el ámbito académico para incidir en la formación integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la IE se concibe como un eje articulador que no solo favorece el aprendizaje, sino que también potencia el desarrollo ético, la autonomía, la empatía y la resiliencia, configurando sujetos emocionalmente conscientes y socialmente comprometidos.

Un primer eje temático se centra en el reconocimiento de que la función docente ha evolucionado, pasando de un rol centrado en la transmisión de contenidos hacia uno orientado a la formación socioemocional. En un contexto donde el acceso a la información está mediado por las tecnologías digitales, se enfatiza que la verdadera labor del educador consiste en acompañar procesos de autorregulación emocional, empatía y construcción de sentido en las relaciones humanas. Esta mirada se alinea con el paradigma educativo humanista, que coloca al sujeto como centro del proceso formativo y prioriza la formación en competencias para la vida por encima del mero dominio conceptual.

En una línea complementaria, se destaca el vínculo entre estabilidad emocional y rendimiento académico. Se argumenta que los estudiantes emocionalmente equilibrados presentan mayores niveles de concentración, motivación y disposición para aprender, lo cual coincide con lo planteado por Goleman (1996), quien sostiene que la emoción condiciona funciones cognitivas esenciales como la atención y la memoria. Esta perspectiva funcional refuerza la importancia de integrar el componente emocional de

forma transversal en las prácticas pedagógicas cotidianas, entendiendo que el bienestar afectivo es una condición facilitadora del aprendizaje.

Asimismo, se observa que los beneficios de la IE se manifiestan en la conducta observable de los estudiantes. Aquellos que desarrollan competencias emocionales muestran mayor seguridad personal, participación activa y relaciones interpersonales más saludables. Estas expresiones contribuyen a crear un clima de aula más armónico, disminuyen la incidencia de conflictos y facilitan el trabajo pedagógico. En este sentido, la IE no solo actúa sobre el individuo, sino que transforma el entorno educativo, generando dinámicas más cooperativas y respetuosas.

Las estrategias pedagógicas descritas por los docentes —como la planificación anticipada, las dinámicas grupales, las pausas activas, la asignación de roles y el uso de actividades lúdicas— apuntan a metodologías centradas en el estudiante y a la creación de ambientes emocionalmente seguros. Estas prácticas estimulan la motivación intrínseca, en consonancia con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), y promueven el liderazgo estudiantil mediante el reconocimiento de las capacidades individuales.

Finalmente, se evidencia una convergencia con los postulados de Vygotsky (1979), al destacar que la mediación del adulto y las experiencias compartidas permiten a los estudiantes interiorizar herramientas de autorregulación emocional. El juego, el canto y la respiración son utilizados como medios expresivos que fortalecen el vínculo afectivo con el aprendizaje, demostrando que el disfrute y la seguridad emocional son condiciones necesarias para el desarrollo cognitivo y socioafectivo.

Para tal efecto, el manejo intencionado de la inteligencia emocional es una estrategia pedagógica clave para formar sujetos integrales, capaces de aprender, convivir y actuar con sensibilidad en entornos complejos y cambiantes.

Tabla 9. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
9.¿Qué obstáculos se presentan en el desarrollo de la Inteligencia emocional de los estudiantes?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, los obstáculos que se presentan en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, yo pienso que el obstáculo más grande es que muchas de las realidades de esos niños en sus hogares, pues no hay un apoyo emocional y los modelos que ellos siguen son modelos a veces de violencia, son modelos de agresividad, que en la edad propia en la que ellos están pues imitan comportamientos imitan patrones entonces ese es el obstáculo más grande	Pues los seres humanos por naturaleza somos emocionales, entonces hay cosas que por más trabajada que esté la inteligencia, hablar de la comunicación asertiva y eso hay momentos donde los chicos estallan frente a cualquier situación y es difícil de que estén siempre serenos.	Yo pienso que los obstáculos que se presentan son más como que traen de la casa. Son niños que a veces son como papá y mamá o lo que vivencian en la casa y Entonces ellos a veces como que son muy cerraditos a lo que se les diga, se les esté orientando, porque son niños que a veces traen muchas cosas de la casa, vienen muy cargados de la casa y a veces como que quieren cerrarse a esta inteligencia emocional. Pero son situaciones que poco a poco se les puede

porque nuestro colegio
Instituto Técnico de la
Cumbre es una comunidad
en ese sentido bastante
vulnerable porque hay
muchas familias
disfuncionales niños que
solamente viven con su
mamá papás separados se
fueron para el exterior o
dentro de su hogar
también está el primo, el
tío que pues está digamos
en una pandilla o sea las
referencias o los patrones
a seguir los modelos a
seguir no son en muchos
casos los mejores son
niños que les toca
digamos permanecer
mucho tiempo solos en
casa entonces están muy
solos y yo creo que ese es
el obstáculo más grande
que nosotros como
docentes tenemos en el
desarrollo de la
inteligencia emocional la

dar manejo y ellos pueden
ir mejorando

corresponsabilidad por parte de la familia no hay una corresponsabilidad por parte de la familia y la inteligencia funcional Es tan fundamental para que los procesos marchen muy bien, pero es algo que debe sí o sí todos los miembros de la comunidad educativa estar en el proceso.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto familiar desfavorable ✓ Falta de corresponsabilidad familiar ✓ Modelos negativos o agresivos ✓ Carga emocional acumulada ✓ Dificultad para autorregular emociones 	<p>Bronfenbrenner (1979) en su teoría ecológica: el desarrollo del niño está profundamente influido por su contexto familiar, escolar y comunitario.</p> <p>Bandura (1986), teoría del aprendizaje social: los niños aprenden observando e imitando los comportamientos de modelos significativos.</p> <p>Goleman (1995): La inteligencia emocional no elimina las emociones negativas, pero sí enseña a reconocerlas y gestionarlas adecuadamente; esta</p>

<p>habilidad requiere tiempo, acompañamiento y entornos seguros.</p> <p>UNESCO (2002) y enfoque de escuela como comunidad de aprendizaje: la formación emocional debe ser responsabilidad compartida entre escuela, familia y comunidad.</p>
Categorías emergentes:
<p>Resistencia emocional</p> <p>Soledad afectiva</p> <p>Necesidad de red de apoyo</p> <p>Impacto de la vulnerabilidad social</p>

Nota: Pregunta 9 entrevista docentes

Las respuestas revelan que el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes se ve fuertemente condicionado por factores contextuales y familiares adversos. Los niños llegan al aula con cargas emocionales derivadas de entornos violentos, disfuncionales o emocionalmente negligentes, lo que afecta su capacidad para gestionar adecuadamente sus emociones. Esta realidad impone a la escuela desafíos adicionales, al no contar con la corresponsabilidad activa de las familias ni con modelos afectivos positivos que respalden el trabajo emocional desde el hogar.

Se destaca la presencia de patrones familiares agresivos o ausentes, que influyen negativamente en la formación emocional del niño. En muchos casos, los estudiantes replican formas de relación basadas en la violencia o el abandono, dificultando la apertura al diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. A pesar de los esfuerzos institucionales, la capacidad de autorregulación emocional sigue siendo limitada, lo que refuerza la necesidad de una intervención más profunda, sistemática y

colectiva. Tal como lo plantea Goleman (1995), el desarrollo de la inteligencia emocional requiere un entorno seguro y un acompañamiento constante.

Asimismo, se reconoce que la gestión emocional no siempre resulta sencilla, incluso cuando existen estrategias pedagógicas. La complejidad de las emociones humanas, en especial durante la infancia, implica que la autorregulación no depende únicamente de técnicas, sino de experiencias guiadas, maduración progresiva y relaciones afectivas significativas. Las emociones se entrelazan con situaciones de frustración, ansiedad o presión social que, sin contención o guía adecuada, desbordan a los estudiantes.

También se identifica que muchos niños “cargan” emocionalmente desde casa, es decir, llegan al aula atravesados por tensiones, inseguridades o conflictos que obstaculizan su disposición al aprendizaje emocional. Esto limita su participación activa en procesos como el trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo o la construcción de vínculos afectivos. Sin embargo, se reconoce que estos obstáculos pueden ser superados gradualmente mediante procesos de acompañamiento respetuoso, persistente y empático.

En conjunto, los hallazgos evidencian que la inteligencia emocional no puede ser trabajada de forma aislada por los docentes ni limitada al área de orientación escolar. Requiere un abordaje estructural, corresponsable y sostenido, donde la comunidad educativa actúe de manera cohesionada, integrando a las familias, fortaleciendo los lazos institucionales y generando una cultura de cuidado y apoyo emocional permanente.

Desde la perspectiva teórica, estos planteamientos se relacionan con la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), al destacar la influencia decisiva del contexto familiar y social sobre el desarrollo emocional del niño. Se articulan también con los aportes de Bandura (1986) sobre el aprendizaje vicario, al evidenciar que los estudiantes tienden a replicar modelos observados, y con los principios de la educación

emocional planteados por la UNESCO (2002), que promueven un enfoque integral, preventivo y centrado en el bienestar del estudiante como sujeto emocional y social.

Tabla 10. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
10.¿Cómo atiende la resolución de conflictos desde el manejo de la inteligencia emocional de los estudiantes?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, respecto a la resolución de conflicto del manejo de la inteligencia emocional, mi prioridad sí en ese momento son el uso de los círculos restaurativos desde que conocí el enfoque restaurativo. Pienso que es algo maravilloso, es algo donde los chicos escuchan al otro, entienden lo que pasó. Es importante que ellos entiendan cómo se está sintiendo el otro y muestran de alguna manera y proponen	Primero, pues, generar un diálogo asertivo entre ellos. El primer paso es aceptar que están haciendo lo que no deben y, pues, luego venir a hacer una conciliación para que las cosas mejoren y no vuelvan a pasar.	Se busca primero que todo el diálogo, ¿no? Que entre los muchachos, llamarlos, sentarlos a hablar, dialogar con ellos, hacerles ver las cosas desde cierto punto de vista, hacerlas ver las cosas de manera positiva, buscando en ellos como un cambio para que cada día sean mejores personas.

acuerdos de reparación.
Yo pienso que esto fortalece la capacidad para resolver conflictos de una manera pacífica y respetuosa, pues como lo dice el enfoque restaurativo, que es las dos R's, desde la responsabilidad y la reparación.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso del enfoque restaurativo. ✓ Diálogo asertivo y conciliación ✓ Escucha activa y empatía ✓ Formación en valores 	<p>Zehr (2002): la justicia restaurativa como vía para reparar conflictos mediante diálogo y compromiso.</p> <p>Habermas (1981): el entendimiento se logra a través del diálogo racional.</p> <p>Goleman (1995: la empatía como clave para resolver conflictos interpersonales.</p> <p>Rogers (1961) : el cambio positivo surge del acompañamiento y la comprensión emocional.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Justicia restaurativa como práctica pedagógica</p> <p>Conciencia de autorregulación</p>	

Humanización del proceso disciplinario

Nota: Pregunta 10 entrevista docentes

Los docentes entrevistados coinciden en que el fortalecimiento de la inteligencia emocional (IE) en el aula se logra principalmente a través de prácticas cotidianas que priorizan el diálogo, el reconocimiento emocional y el desarrollo de habilidades sociales. Desde esta perspectiva, la IE no se aborda como una asignatura aislada, sino como una dimensión transversal que se incorpora de manera intencionada en las dinámicas escolares, a partir de estrategias sencillas pero significativas que permiten a los estudiantes explorar, expresar y transformar sus emociones.

Entre las estrategias mencionadas se destacan la escucha activa, la validación de emociones, el uso de cuentos o juegos con carga emocional, y los espacios grupales de reflexión orientados a la resolución de conflictos. Asimismo, algunos docentes han institucionalizado rutinas afectivas como la “rueda de emociones” o el “semáforo de la calma”, que permiten a los estudiantes verbalizar su estado emocional al iniciar la jornada, promoviendo así una cultura de la expresión afectiva y del autocuidado colectivo. Estas prácticas, además de propiciar la autorregulación, contribuyen a la construcción de un clima emocionalmente seguro en el aula, lo cual es esencial para el aprendizaje significativo (Goleman, 1995; Vygotsky, 1979).

De manera especial, las respuestas docentes revelan una visión formativa del conflicto. En lugar de recurrir al castigo o a la autoridad vertical, se propone una resolución de conflictos centrada en el diálogo, la empatía y la autorreflexión. Esta postura se alinea con el enfoque de la justicia restaurativa, según el cual los conflictos deben entenderse como oportunidades pedagógicas que permiten el desarrollo de la conciencia ética y emocional. Lejos de ser una interrupción del proceso educativo, los conflictos se convierten en experiencias valiosas para enseñar a los estudiantes a reconocer sus errores, comprender el impacto de sus acciones en los demás y reconstruir los vínculos afectados mediante acuerdos reparadores.

Dentro de esta lógica, se destaca el uso de círculos de diálogo como una herramienta pedagógica que favorece la expresión emocional, la escucha activa, la toma de responsabilidad y la reparación del daño. Esta práctica, inspirada en los principios de la justicia restaurativa, promueve las dos “R” fundamentales: responsabilidad y reparación, las cuales permiten reelaborar el conflicto desde una perspectiva ética, emocional y comunitaria.

En otros casos, se opta por el diálogo asertivo como primer paso para resolver tensiones, permitiendo que los estudiantes reconozcan la falta y se comprometan con acuerdos de conciliación. Aunque menos estructurada que la estrategia de los círculos restaurativos, esta práctica conserva la intencionalidad formativa de la IE, al centrarse en el reconocimiento del error, la construcción del compromiso y la reflexión crítica.

Además, se subraya que el conflicto puede convertirse en un espacio de crecimiento personal si se aborda desde la comprensión emocional y no desde la sanción. Esta mirada se vincula con la perspectiva humanista de Carl Rogers (1969), quien propone que el cambio positivo en la conducta surge de un entorno empático donde la persona se siente escuchada y comprendida emocionalmente. En este sentido, el acto de mediar el conflicto mediante la palabra no solo pacifica, sino que transforma: permite al estudiante reencuadrar la experiencia conflictiva, resignificarla y extraer aprendizajes para su vida emocional y social.

Por ende, las categorías emergentes reafirman que la inteligencia emocional no se enseña únicamente a través de contenidos o discursos, sino que se modela y se construye en la cotidianidad del aula, especialmente en momentos de tensión y dificultad. El papel del docente como mediador emocional es clave para acompañar este proceso, ofreciendo herramientas, espacios y lenguajes que conviertan los desafíos relacionales en oportunidades formativas de alto valor ético y afectivo.

Tabla 11. Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
11.Comparte una experiencia en la que el manejo de las emociones haya mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje.		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, una experiencia desde el manejo de las emociones que haya mejorado el proceso de aprendizaje. El año pasado tuve un niño en cuarto primaria donde este niño reaccionaba de forma, reaccionaba con mucha rabia cuando algo no le salía bien o cuando le decía, mira, esto te quedó mal, tienes que corregir eso, le daba mucha rabia. Era un mal genio y golpeaba la mesa y golpeaba la silla y todo eso. Empecé a trabajar con él, digamos... todo el tema de autorregulación,	Una experiencia con respecto a las emociones... es muy dada por ejemplo cuando tenemos niños que están diagnosticados con TDAH por ejemplo es complejo porque el chico que tiene TDAH con hiperactividad generalmente hacen más de lo que deberían hacer les queda tiempo para no sé para interrumpir el trabajo de los demás compañeros y entonces ahí viene pues como la parte del acompañamiento a veces el chico es emocionado molesta porque le llama la	Estoy muy pendiente de esos chicos que son así y les estoy siempre animando, estoy dándoles la oportunidad y los exalto. Cuando ellos manejan esto, le dan manejo, se exaltan. Yo los exalto y para ellos es como si recibieran un premio

<p>donde él pudiera respirar profundo, pensar, bueno, ¿qué puedo hacer para entonces mejorar esto? ¿Cómo puedo hacer que esto me salga mejor a la próxima vez? Y ya esas estrategias, digamos, de autorregulación, donde él se podía autocontrolar, me ayudaron muchísimo porque ya era más sencilla, más sencillo para mí, digamos, el proceso de enseñanza y de explicación para él, de decirle, mira, te quedó esto mal, tenemos que corregirlo, hacerlo de esta mejor manera posible, ya entendía y ya era más receptivo a las indicaciones y todo fluía más rápido, porque incluso con uno, un solo estudiante que tengamos en el aula así, interfiere realmente el avance del</p>	<p>atención, entonces bueno, lo que decía ahorita, ponerse al nivel de él, validarle la emoción y tratar de explicarle de la manera más asertiva para que él entienda que eso que está haciendo está afectando al resto.</p>
---	--

resto, porque sí o sí
 nosotros tenemos que
 ayudar al niño para que se
 regule, para que salga,
 digamos, de esa
 frustración, de esa rabia,
 de ese malgenio, y ahí sí
 poder avanzar con el
 resto.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autorregulación emocional guiada ✓ Acompañamiento emocional personalizado ✓ Refuerzo positivo y motivación emocional. ✓ Clima emocional positivo en el aula 	<p>Daniel Goleman (1995): La autorregulación es una competencia esencial en la inteligencia emocional que favorece la adaptación al entorno escolar.</p> <p>Russell Barkley (1997) propone que los estudiantes con TDAH requieren apoyos consistentes, comprensión emocional y comunicación clara.</p> <p>Valor del refuerzo positivo Skinner (1953) desde el conductismo: la conducta reforzada positivamente tiene más probabilidad de repetirse.</p> <p>Marc Brackett (Yale) sostiene que validar las emociones promueve la autoestima y fortalece la relación docente-estudiante.</p>

Impacto del individuo en el grupo	Teoría sistémica (Bronfenbrenner, 1979): Un cambio en un miembro del sistema (aula) influye en la dinámica global.
Categorías emergentes:	
El manejo emocional como herramienta pedagógica .	
Empoderamiento emocional del estudiante .	
Construcción de autoestima a través de la exaltación emocional	
Intervención emocional con impacto colectivo	

Nota: Pregunta 11 entrevista docentes

Las respuestas de los docentes muestran percepciones diversas —y en algunos casos críticas— respecto al nivel de apoyo institucional recibido para el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en el contexto escolar. Aunque se mencionan iniciativas puntuales como talleres esporádicos de bienestar o intervenciones aisladas por parte de psicorrientadores, se percibe de forma generalizada una carencia de estructura sistemática, sostenida y transversal que respalde formalmente este componente dentro del proyecto educativo institucional.

Esta ausencia de programas formales o recursos permanentes obliga a que muchas de las estrategias aplicadas en el aula surjan de la iniciativa personal de los docentes, quienes, desde su sensibilidad y experiencia, construyen espacios de contención emocional sin contar con una formación específica o acompañamiento continuo. Esta situación pone en evidencia un desfase entre el reconocimiento teórico de la importancia de la IE en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su implementación efectiva dentro del sistema educativo. En términos de política educativa, esta brecha debilita la capacidad de la escuela para convertirse en un entorno emocionalmente formador, como lo proponen autores como Bisquerra (2003) y la UNESCO (2002).

No obstante, a pesar de la falta de respaldo institucional sistemático, los relatos docentes evidencian que el manejo emocional en el aula genera impactos positivos tanto a nivel individual como colectivo. Se relatan experiencias concretas en las que el acompañamiento emocional personalizado ha permitido transformaciones significativas en la actitud, la conducta y el rendimiento académico de los estudiantes.

Uno de los casos descritos alude a un estudiante con alta impulsividad y baja tolerancia a la frustración, cuya reacción negativa ante la crítica afectaba no solo su propio aprendizaje, sino también el desarrollo armónico de la clase. A través de la implementación de técnicas como la respiración consciente y la anticipación reflexiva, el estudiante logró transitar de una respuesta impulsiva a una disposición más receptiva, lo cual no solo mejoró su desempeño individual, sino que benefició el clima grupal, permitiendo una mayor fluidez en las dinámicas de enseñanza.

Otro testimonio refiere el acompañamiento de un niño con diagnóstico de TDAH, en el que la validación emocional y el uso de la comunicación asertiva permitieron canalizar su comportamiento disruptivo sin recurrir a estrategias punitivas. Esta experiencia destaca la importancia de atender las necesidades emocionales desde un enfoque inclusivo, donde el manejo emocional no implica represión, sino reeducación afectiva, favoreciendo así un entorno más armónico para todo el grupo.

Finalmente, se destaca el uso del refuerzo positivo como herramienta de acompañamiento emocional. El reconocimiento verbal de avances en la autorregulación emocional no se presenta como una recompensa superficial, sino como una estrategia de validación que fortalece la autoestima y motiva la persistencia de comportamientos constructivos. Este enfoque coincide con los planteamientos de Carl Rogers (1969), quien señala que el cambio positivo en la conducta está estrechamente ligado a la aceptación incondicional y al reconocimiento emocional genuino.

Consecuentemente, las experiencias docentes ratifican que la inteligencia emocional, cuando es trabajada de manera consciente en el aula, favorece no solo el

bienestar individual del estudiante, sino también la calidad de las interacciones pedagógicas, el ritmo del aprendizaje y la construcción de una convivencia escolar más respetuosa y empática. Sin embargo, la escasa institucionalización de estos esfuerzos pone de relieve la necesidad urgente de que las instituciones educativas fortalezcan sus políticas de educación emocional, dotando a los docentes de formación, recursos y acompañamiento permanente para enfrentar los desafíos emocionales que hoy atraviesan las aulas de básica primaria.

Tabla 12 . Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:		
¿De qué manera has contribuido con otros docentes y con la comunidad educativa para promover un entorno emocionalmente saludable en la escuela?		
Respuestas		
Docente 1	Docente 2	Docente 3
Doc 1	Doc 2	Doc 3
Bueno, ¿cómo he contribuido con otros docentes y con la comunidad educativa para promover un entorno emocionalmente saludable en la escuela? Este año tuvimos la oportunidad de hacer una reunión antes de la primera asamblea de padres, una reunión con padres de familia, y fui muy clara con ellos de la	Se hace de manera indirecta cuando se habla sobre el tema, sobre cómo llevar los estudiantes, cómo trabajarse, comparten las experiencias, cómo se han manejado algunos casos que se han presentado. En esos compartires pues es como la manera de	Bueno, cuando nosotros nos reunimos con compañeros o cuando hay reuniones pedagógicas o eso, que estamos todos reunidos, a veces que nos queda un tiempo, hablamos, bueno, deberíamos hacer esta actividad y o traer tal cosa para como cambiar la rutina y que el niño se sienta como más atraído y

corresponsabilidad que tenemos todos, de nuestra responsabilidad como docente, la responsabilidad ellos como padres, la responsabilidad del estudiante y la responsabilidad de la institución educativa. porque eso es un trabajo en conjunto que hacemos entonces pues he liderado algunos espacios de reflexión esto lo hicimos mediante un círculo de diálogo involucrando a todos los integrantes de la familia no solamente asistió el acudiente sino que asistió mamá o papá o abuelito y el tío o sea los que estaban más con el estudiante fue una actividad muy pero muy bonita y muy enriquecedora donde se habló Hablo mucho sobre el entorno emocional y	retroalimentarnos con los pares.	que él sea más participativo.
---	-------------------------------------	----------------------------------

<p>cómo eso puede ayudar al estudiante. Entonces eso nos ayudó a crear una red de apoyo más sólida entre todos los integrantes de la comunidad educativa.</p>	
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corresponsabilidad educativa ✓ Círculos de diálogo familiares ✓ Red de apoyo comunitaria ✓ Intercambio de experiencias docentes ✓ Colaboración pedagógica 	<p>Epstein (1995): La implicación familiar en la escuela mejora el clima emocional y el rendimiento del estudiante.</p> <p>Zehr (2002): El enfoque restaurativo promueve la escucha activa, la empatía y la participación colectiva.</p> <p>Schön (1983): El aprendizaje profesional ocurre también a través de la reflexión compartida entre colegas.</p> <p>UNESCO (2021): Promover bienestar emocional en la escuela requiere acciones conjuntas entre todos los actores educativos.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Educación emocional extendida a la familia</p> <p>Docencia colaborativa con enfoque emocional .</p> <p>Innovación emocional desde lo cotidiano</p>	

Nota: Pregunta 12 entrevista docentes

Las respuestas de los docentes muestran percepciones diversas —y en algunos casos críticas— respecto al nivel de apoyo institucional recibido para el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en el contexto escolar. Aunque se mencionan iniciativas puntuales como talleres esporádicos de bienestar o intervenciones aisladas por parte de psicorrientadores, se percibe de forma generalizada una carencia de estructura sistemática, sostenida y transversal que respalde formalmente este componente dentro del proyecto educativo institucional.

Esta ausencia de programas formales o recursos permanentes obliga a que muchas de las estrategias aplicadas en el aula surjan de la iniciativa personal de los docentes, quienes, desde su sensibilidad y experiencia, construyen espacios de contención emocional sin contar con una formación específica o acompañamiento continuo. Esta situación pone en evidencia un desfase entre el reconocimiento teórico de la importancia de la IE en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su implementación efectiva dentro del sistema educativo. En términos de política educativa, esta brecha debilita la capacidad de la escuela para convertirse en un entorno emocionalmente formador, como lo proponen autores como Bisquerra (2003) y la UNESCO (2002).

No obstante, a pesar de la falta de respaldo institucional sistemático, los relatos docentes evidencian que el manejo emocional en el aula genera impactos positivos tanto a nivel individual como colectivo. Se relatan experiencias concretas en las que el acompañamiento emocional personalizado ha permitido transformaciones significativas en la actitud, la conducta y el rendimiento académico de los estudiantes.

Uno de los casos descritos alude a un estudiante con alta impulsividad y baja tolerancia a la frustración, cuya reacción negativa ante la crítica afectaba no solo su propio aprendizaje, sino también el desarrollo armónico de la clase. A través de la implementación de técnicas como la respiración consciente y la anticipación reflexiva, el estudiante logró transitar de una respuesta impulsiva a una disposición más receptiva, lo

cual no solo mejoró su desempeño individual, sino que benefició el clima grupal, permitiendo una mayor fluidez en las dinámicas de enseñanza.

Otro testimonio refiere el acompañamiento de un niño con diagnóstico de TDAH, en el que la validación emocional y el uso de la comunicación asertiva permitieron canalizar su comportamiento disruptivo sin recurrir a estrategias punitivas. Esta experiencia destaca la importancia de atender las necesidades emocionales desde un enfoque inclusivo, donde el manejo emocional no implica represión, sino reeducación afectiva, favoreciendo así un entorno más armónico para todo el grupo.

Finalmente, se destaca el uso del refuerzo positivo como herramienta de acompañamiento emocional. El reconocimiento verbal de avances en la autorregulación emocional no se presenta como una recompensa superficial, sino como una estrategia de validación que fortalece la autoestima y motiva la persistencia de comportamientos constructivos. Este enfoque coincide con los planteamientos de Carl Rogers (1969), quien señala que el cambio positivo en la conducta está estrechamente ligado a la aceptación incondicional y al reconocimiento emocional genuino.

De hecho, las experiencias docentes ratifican que la inteligencia emocional, cuando es trabajada de manera consciente en el aula, favorece no solo el bienestar individual del estudiante, sino también la calidad de las interacciones pedagógicas, el ritmo del aprendizaje y la construcción de una convivencia escolar más respetuosa y empática. Sin embargo, la escasa institucionalización de estos esfuerzos pone de relieve la necesidad urgente de que las instituciones educativas fortalezcan sus políticas de educación emocional, dotando a los docentes de formación, recursos y acompañamiento permanente para enfrentar los desafíos emocionales que hoy atraviesan las aulas de básica primaria.

Tabla 13 . Grupo docentes – Información recolectada

Pregunta:

13. ¿Cómo pueden las instituciones educativas fortalecer la enseñanza de la inteligencia emocional en básica primaria?		
Respuestas		
Docente 1 Doc 1	Docente 2 Doc 2	Docente 3 Doc 3
¿De qué manera se puede la institución educativa fortalecer la enseñanza de la inteligencia emocional en básica primaria? Yo pienso que lo primordial es en la formación de los docentes, formar los docentes en inteligencia emocional, formar los docentes en la gestión positiva de las emociones, en el enfoque restaurativo que va tan de la mano con la inteligencia emocional, que eso es una maravilla, en la cultura de paz. incluso incluir la educación emocional dentro del currículo. Es muy importante que nosotros hoy en día como maestros	Primero trabajar en los docentes es aparte capacitarlos ahorita hay mucha tendencia en la comunicación asertiva en la crianza respetuosa en ese tipo de cosas entonces capacitarlos a través de capacitaciones.	Yo pienso que las instituciones educativas o los colegios pueden fortalecer la inteligencia emocional por medio de charlas con el mismo psico orientador o con la orientadora o cuando vienen asisten al colegio por ejemplo psicólogos que mandan la misma alcaldía el mismo ministerio es muy fructífero y muy productivo porque esto cala en los estudiantes.

reconozcamos esa
responsabilidad tan
inmensa que tenemos de
formar seres humanos que
puedan reconocer,
gestionar sus emociones,
que puedan reconocer y
gestionar los conflictos, si
en algún momento lo
tienen, de forma asertiva,
que tengan una
comunicación asertiva,
que tengan una
comunicación afectiva, que
no hablen con violencia,
una comunicación no
violenta, como lo dice
Marchand Rosenberg,
donde ellos puedan
también, sin temor alguno,
expresar sus necesidades,
observar tranquilamente,
hacer su petición al otro,
mira, es que realmente no
me gustó lo que hiciste, yo
necesito que tú
realmente... hagas esto
por mí porque no me

siento cómodo de esta manera yo pienso que eso tiene que volverse natural en nosotros pero cuando alguien hace eso entonces se fue a rogarle ni agachar la cabeza de eso no se trata se trata digamos de reparar las relaciones de llevar una conversación asertiva de tener una comunicación no violenta de poder realmente fortalecer esa enseñanza de la inteligencia emocional y eso lo hacemos primero formando a los docentes si no hay docentes formados y comprometidos no podemos hacerlo

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación docente en inteligencia emocional. ✓ Inclusión curricular de la educación emocional. ✓ Promoción de la comunicación no violenta. 	<p>Capacitación docente en habilidades emocionales Goleman (1995)</p> <p>Comunicación no violenta Marshall Rosenberg (2003)</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompañamiento profesional externo. ✓ Fomento de una cultura de paz. 	<p>Educación emocional como contenido curricular Bisquerra (2000) que propone la inclusión sistemática de la educación emocional en el currículo escolar.</p> <p>Intervención de expertos externos UNICEF (2014)</p>
Categorías emergentes:	
<p>Docente como agente emocional</p> <p>Escuela como entorno restaurativo</p> <p>Estrategias colaborativas con apoyo institucional</p>	

Nota: Pregunta 13 entrevista docentes

Las respuestas de los docentes revelan que la promoción de la inteligencia emocional (IE) en las instituciones educativas carece de una estructura sistemática y sostenida. Si bien se mencionan iniciativas valiosas —como talleres esporádicos, campañas de convivencia, proyectos de aula o jornadas lúdico-pedagógicas—, estas suelen desarrollarse de forma aislada, sin continuidad ni articulación con una política institucional clara. Esta fragmentación evidencia una brecha entre los discursos sobre la importancia de la IE y su incorporación real como eje transversal del currículo y la cultura escolar.

Uno de los hallazgos más consistentes en los testimonios es la identificación de la formación docente como punto de partida ineludible para cualquier proceso educativo emocionalmente significativo. Desde diversas perspectivas, los docentes coinciden en que no es posible guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades emocionales si el propio educador no ha transitado un camino de autoconocimiento, gestión emocional y formación especializada. Esta idea se alinea con autores como Bisquerra (2003), quien

advierte que la educación emocional no puede ser improvisada, y que requiere una preparación específica del profesorado para evitar abordajes superficiales o contraproducentes.

En este sentido, se destaca la necesidad de capacitar a los docentes en enfoques contemporáneos como la gestión emocional, el enfoque restaurativo, la cultura de paz y la comunicación no violenta, inspirada en los planteamientos de Marshall Rosenberg (2004). Estas competencias permitirían al educador no solo gestionar mejor sus propias emociones, sino también modelar conductas empáticas y asertivas que transformen el clima emocional del aula. Se propone, además, la inclusión formal de la educación emocional en el currículo escolar, otorgándole un carácter transversal y estructural, en lugar de tratarla como una actividad ocasional o periférica.

Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como una comunidad formadora que debe promover una cultura donde la expresión emocional sea valorada como una fortaleza ciudadana, no como una señal de debilidad. Esta visión implica una transformación profunda en los modelos de convivencia escolar, así como en las relaciones de poder, autoridad y afecto que se configuran en la vida cotidiana del aula.

Otro aspecto relevante señalado por los docentes es la importancia del acompañamiento externo como complemento a las acciones internas. La participación de psicólogos, orientadores escolares o entidades gubernamentales (como secretarías de educación o alcaldías) es valorada positivamente, pues permite ampliar la perspectiva y reforzar la intervención pedagógica con apoyo psicosocial. Este planteamiento sugiere la necesidad de construir sinergias interinstitucionales que favorezcan una atención más integral, tal como lo plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), donde el desarrollo del niño está influido por múltiples sistemas interconectados.

En conclusión, los testimonios docentes coinciden en que el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela requiere voluntad institucional, formación continua, integración curricular y trabajo colaborativo. Sin estos componentes, la educación

emocional seguirá dependiendo exclusivamente del compromiso individual de los docentes, lo cual resulta insostenible frente a la complejidad emocional que atraviesa hoy a las comunidades escolares.

Proceso de codificación de la información

Pregunta 1

Codificación abierta:

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...reconocer sus emociones, poder reconocerlas, identificarlas correctamente...”	Autoconciencia emocional, reconocimiento de emociones propias	Doc 1
“...reconocer en el otro... cuando se expresa con miedo, rabia, amor...”	Empatía, percepción emocional de otros	Doc 1
“...saber actuar según el momento que se esté viviendo...”	Regulación emocional, respuesta adaptativa	Doc 1
“...actuar ante un evento no planificado...”	Manejo de lo imprevisto, respuesta emocional espontánea	Doc 2
“...manejo mis diferentes emociones... con mis estudiantes... en mi cotidianidad laboral”	Manejo emocional en contexto educativo, gestión emocional diaria	Doc 3
“...cómo reacciono ante diferentes situaciones... si me exalto o actúo con calma...”	Autorregulación emocional, control de impulsos	Doc 3
“...lo pienso, medito, y luego sí, actúo.”	Reflexión emocional, control de la respuesta emocional	Doc 3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías (códigos abiertos)	Docentes involucrados
Autoconciencia emocional	Reconocimiento de emociones propias	Doc 1, Doc 3
Empatía	Reconocimiento de emociones en los demás	Doc 1
Regulación emocional	Control de impulsos, reflexión emocional	Doc 1, Doc 3
Manejo emocional en el contexto educativo	Gestión emocional cotidiana con estudiantes y comunidad educativa	Doc 3
Respuesta adaptativa a situaciones imprevistas	Actuar ante eventos no planificados, reacción adecuada	Doc 2, Doc 3

Categoría axial	Subcategorías (códigos abiertos)	Docentes involucrados
Autoconciencia emocional	Reconocimiento de emociones propias	Doc 1, Doc 3
Empatía	Reconocimiento de emociones en los demás	Doc 1
Regulación emocional	Control de impulsos, reflexión emocional	Doc 1, Doc 3
Manejo emocional en el contexto educativo	Gestión emocional cotidiana con estudiantes y comunidad educativa	Doc 3
Respuesta adaptativa a situaciones imprevistas	Actuar ante eventos no planificados, reacción adecuada	Doc 2, Doc 3

Codificación Selectiva

Para los docentes, la inteligencia emocional es una competencia fundamental que implica el reconocimiento y la regulación de las propias emociones, así como la capacidad de empatizar con los demás. Esta habilidad les permite actuar de manera reflexiva y adecuada frente a situaciones imprevistas y cotidianas en el entorno educativo. Las experiencias relatadas reflejan una aplicación práctica y contextualizada de los modelos de Goleman (1995) y Mayer & Salovey (1997), integrando la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional como pilares de su quehacer docente.

PREGUNTA 2....

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...brindar al estudiante un ambiente de aprendizaje donde se sienta bien, valorado, comprendido...”	Ambiente emocional positivo, reconocimiento del estudiante	Doc 1
“...comunicación afectiva, no violenta...”	Comunicación empática, comunicación no violenta	Doc 1
“...resolver conflictos... entre compañeros, entre docentes y estudiantes...”	Resolución de conflictos, convivencia escolar	Doc 2
“...círculos de diálogo... generar empatía... resolución de conflictos...”	Círculos de diálogo, empatía, enfoque restaurativo	Doc 1
“...antes de actuar, debemos pensar...”	Autorregulación emocional, pensamiento reflexivo	Doc 3
“...docente como garante de la seguridad emocional del niño...”	Rol del docente, cuidado emocional	Doc 1
“...orientándolos, guiándolos...”	Guía emocional, acompañamiento docente	Doc 3

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...vivenciando con mis chicos...”	Práctica emocional cotidiana, relación afectiva	Doc 3
“...expresar sus necesidades, sentimientos, emociones sin temor...”	Expresión emocional libre, confianza emocional	Doc 1

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías (códigos abiertos)	Docentes involucrados
Ambiente emocional seguro	Bienestar emocional, reconocimiento del estudiante, clima positivo	Doc 1
Comunicación afectiva	Empatía, comunicación no violenta, comprensión emocional	Doc 1
Resolución pacífica de conflictos	Enfoque restaurativo, círculos de diálogo, mediación emocional	Doc 1, Doc 2
Expresión emocional libre	Identificación de emociones, validación emocional, confianza emocional	Doc 1
Rol emocional del docente	Garante del bienestar emocional, orientación y guía, ejemplo de autorregulación	Doc 1, Doc 3
Autorregulación emocional	Pensamiento reflexivo, control emocional	

Codificación Selectiva

La aplicación de la inteligencia emocional en la educación básica se traduce en la creación de un ambiente escolar emocionalmente seguro donde se promueva una comunicación afectiva, la resolución pacífica de conflictos y la expresión emocional libre, con el docente como agente clave en la formación emocional del estudiante.

PREGUNTA 3.

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...llevarlos a ellos por el camino de poder reconocer sus emociones... y no sentirse avergonzados de ellas...”	Reconocimiento emocional, validación emocional	Doc 1
“...estamos trabajando el semáforo emocional... parar, pensar y luego actuar...”	Estrategias prácticas de autorregulación, semáforo emocional, toma de decisiones	Doc 1
“...enfoque restaurativo... fomentar el diálogo... toma de decisiones en calma...”	Enfoque restaurativo, diálogo, control de impulsos	Doc 1
“...se aprende en el aula día tras día...”	Desarrollo progresivo, experiencia diaria	Doc 2
“...los chicos lo vean en mí... yo refleje esa inteligencia emocional...”	Modelaje docente, aprendizaje por observación	Doc 3
“...hago un pare y analizo... de esa forma mis niños se dan cuenta...”	Reflexión emocional, modelado de toma de decisiones	Doc 3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías abiertas	(códigos Docentes involucrados)
Procesos reflexivos sobre emociones	Parar, pensar y actuar; análisis emocional	Doc 1, Doc 3
Modelaje docente de autorregulación	Ejemplo emocional del docente, actuar con calma	Doc 3
Resolución pacífica de conflictos	Diálogo, enfoque restaurativo, toma de decisiones en calma	Doc 1

Categoría axial	Subcategorías abiertos	(códigos Docentes involucrados)
Estrategias educativas para el control emocional	Semáforo emocional, estrategias prácticas y adaptadas	Doc 1
Desarrollo progresivo de la autorregulación emocional	Proceso cotidiano, aprendizaje gradual	Doc 2

Codificación Selectiva

La autorregulación emocional se fomenta en el aula como un proceso continuo que parte del reconocimiento y validación de las emociones. Los docentes emplean estrategias prácticas como el semáforo emocional y promueven un enfoque restaurativo centrado en el diálogo y la toma de decisiones calmada. El modelaje docente se convierte en una herramienta clave, ya que los estudiantes aprenden a regularse emocionalmente observando la conducta de sus maestros. Estas prácticas, alineadas con los aportes de Goleman, Bisquerra y Mayer & Salovey, destacan la importancia de la educación emocional como parte esencial del desarrollo integral del estudiante.

PREGUNTA 4...

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
"...preguntas con enfoque restaurativo... escuchar apropiadamente al estudiante y validar lo que están sintiendo..."	Escucha activa, validación emocional, enfoque restaurativo	Doc 1
"...respirar profundo, calmarte... lávate las manos... échate agüita..."	Técnicas de autorregulación emocional, respiración consciente	Doc 1
"...acompañar al chico... ponerse a su nivel... entender que él es el niño..."	Acompañamiento empático, adaptación al nivel del estudiante	Doc 2

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...burlarse.” (como lo que no se debe hacer)	Rechazo del juicio o burla, respeto emocional	Doc 2
“...no soy capaz... es hablándoles... orientándoles... guiándoles...”	Apoyo verbal, guía emocional, orientación afectiva	Doc 3
“...decirles que tienen un alto potencial... animarlos... exaltar que son inteligentes...”	Refuerzo positivo, motivación, reconocimiento del potencial	Doc 3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Docentes involucrados
Validación emocional	Escucha activa, respeto emocional, reconocimiento del estado afectivo del estudiante	Doc 1, Doc 2
Apoyo empático y contención	Ponerse al nivel del estudiante, acompañamiento emocional	Doc 2, Doc 3
Técnicas de autorregulación emocional	Respiración, relajación, acciones físicas para calmarse	Doc 1
Refuerzo de la autoestima	Animar, resaltar cualidades, confianza en las capacidades	Doc 3
Perspectiva restaurativa en el acompañamiento docente	Enfoque restaurativo, guía desde la empatía y no el juicio	Doc 1, Doc 2

Codificación Selectiva

Los docentes manejan las frustraciones de los estudiantes a través de un enfoque restaurativo y emocionalmente empático. Validar lo que sienten, escuchar con atención y brindar acompañamiento desde el respeto son acciones clave. Se implementan técnicas prácticas de autorregulación (como la respiración profunda) y estrategias

motivacionales que refuerzan la autoestima del estudiante. Estas respuestas muestran una práctica coherente con los modelos de Goleman, Bisquerra y Rogers, donde la comprensión emocional, la aceptación incondicional y el apoyo activo son elementos fundamentales en la formación socioemocional del alumno.

PREGUNTA 5

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Códigos abiertos	Docente
“...planeación... revisar temáticas que los pueden agotar...”	Planificación pedagógica estratégica	Doc 1
“...dinámicas, trabajos grupales...”	Estrategias lúdicas, trabajo colaborativo	Doc 1
“...pausa activa para retomar atención...”	Pausas activas, autorregulación emocional	Doc 1
“...decisiones en conjunto... sentido de pertenencia...”	Participación activa, toma de decisiones compartida	Doc 1
“...encargos del aula, escarapelitas, jefe de fotocopias...”	Responsabilidad compartida, liderazgo estudiantil	Doc 1
“...resaltando las cosas buenas que los chicos van haciendo...”	Refuerzo positivo, reconocimiento de logros	Doc 2
“...dinámicas, jueguitos, rondas, canciones...”	Estrategias lúdicas, actividades motivadoras	Doc 3
“...respiración, ejercicios de relajación...”	Bienestar emocional, autorregulación emocional	Doc 3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Docentes involucrados
Planificación pedagógica estratégica	Selección intencionada de contenidos y metodologías según nivel de motivación	Doc 1
Metodologías activas y lúdicas	Juegos, canciones, rondas, dinámicas	Doc 1, Doc 3
Participación y liderazgo estudiantil	Roles de aula, toma de decisiones, sentido de pertenencia	Doc 1
Ambiente emocional positivo	Bienestar, relajación, expresión emocional positiva	Doc 1, Doc 3
Reforzamiento del comportamiento positivo	Reconocimiento verbal, estímulo afectivo	Doc 2
Autonomía y sentido de pertenencia	Participación en decisiones, encargos dentro del aula	Doc 1

Codificación Selectiva

Los docentes promueven la motivación en clase mediante una combinación de planificación intencional, metodologías activas, participación estudiantil y estrategias socioemocionales. Se prioriza la creación de un ambiente lúdico y seguro donde los estudiantes se sientan valorados y partícipes del proceso educativo. Las pausas activas, el uso de roles, el refuerzo positivo y las dinámicas adaptadas a sus intereses fomentan la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia. Esta práctica se fundamenta en teorías como la autodeterminación (Deci & Ryan), el aprendizaje mediado (Vygotsky) y la inteligencia emocional (Goleman), resaltando la importancia de una educación centrada en el bienestar y la participación activa del estudiante.

PREGUNTA 6

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Docente
“cómo resuelven sus conflictos”	Resolución de conflictos	Doc 1
“cómo se expresan con respeto”	Expresión respetuosa	Doc 1
“cómo muestran empatía”	Empatía	Doc 1
“capaces de pedir ayuda”	Capacidad para solicitar ayuda	Doc 1
“se está formando en un espacio seguro”	Influencia del contexto (aula y hogar)	Doc 1
“la forma como ellos actúan frente a esa situación”	Observación de conducta	Doc 2
“cuando él lo analiza, lo piensa, como que reacciona”	Análisis reflexivo	Doc 3
“niños tímidos que también son asertivos”	Asertividad en diversidad de personalidades	Doc 3
“la profesora les guía, les orienta”	Acompañamiento docente	Doc 3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Docentes involucrados
Resolución asertiva de conflictos	Manejo de conflictos, expresión emocional adecuada	Doc 1
Empatía y respeto interpersonal	Comportamientos de cuidado y respeto hacia los otros	Doc 1
Capacidad de solicitar ayuda	Identificación de necesidad, disposición a pedir apoyo	Doc 1
Reconocimiento y análisis emocional	Reflexión sobre reacciones, interpretación de situaciones	Doc 2, Doc 3

Categoría axial	Subcategorías	Docentes involucrados
Acompañamiento docente como mediador	Orientación del adulto para el desarrollo emocional	Doc 3
Observación conductual	Indicadores no verbales, análisis del comportamiento	Doc 2, Doc 3
Diversidad emocional	Reconocimiento de asertividad en niños tímidos o expresivos	Doc 3

Codificación Selectiva

Los docentes identifican la inteligencia emocional asertiva en sus estudiantes mediante la observación de conductas cotidianas que reflejan respeto, empatía, manejo de conflictos y capacidad de pedir ayuda. Reconocen que esta competencia está en formación y debe interpretarse considerando la diversidad de personalidad de los estudiantes y el contexto educativo y familiar. La orientación del docente es clave para guiar y fortalecer estas habilidades emocionales. Este enfoque se alinea con las teorías de Goleman (competencias emocionales), Gardner (inteligencias múltiples) y Vygotsky (mediación social), destacando la inteligencia emocional como un proceso dinámico, observable y educable.

PREGUNTA 7

Codificación abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Impacta mucho en los diferentes estilos de aprendizaje, sin importar qué estilo..."	Impacto transversal del ambiente emocional	Doc1
"Se sienta seguro de poder expresar su emoción..."	Seguridad emocional	Doc1

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Poder expresar que no entendió, su frustración, su miedo, llorar..."	Libertad para expresar emociones	Doc1
"Le permite también al maestro orientar y guiar..."	Expresión emocional como guía pedagógica	Doc1
"La confianza y el respeto dentro del aula..."	Confianza y respeto como base	Doc1
"Depende del clima y el ambiente que se tenga..."	Clima emocional como condicionante	Doc2
"La emoción... le posibilita apropiarse del concepto..."	Emoción como facilitador o bloqueo del aprendizaje	Doc2
"Indisciplina... afecta negativamente..."	Impacto negativo de comportamientos disruptivos	Doc3
"Interrumpe el normal desarrollo de las actividades..."	Interrupción del proceso de aprendizaje	Doc3
"Hay que orientar, corregir constantemente..."	Necesidad de intervención docente	Doc3

Categoría Axial	Descripción	Docente
Seguridad emocional como facilitador del aprendizaje	El aula debe ofrecer seguridad para que el estudiante se exprese libremente, lo que favorece su aprendizaje.	Doc1
Estado emocional como modulador del aprendizaje	Las emociones influyen directamente en la capacidad de aprender.	Doc2
Clima emocional del aula como factor transversal	Un ambiente emocionalmente positivo potencia cualquier estilo de aprendizaje.	Doc1, Doc2
Conductas disruptivas como obstáculo	La indisciplina rompe el clima emocional y entorpece el aprendizaje.	Doc3

Categoría Axial	Descripción	Docente
Expresión emocional como herramienta pedagógica	La expresión emocional sirve para que el docente comprenda y guíe mejor el proceso.	Doc1

Codificación selectiva:

El ambiente emocional del aula influye decisivamente en los estilos de aprendizaje, ya que un entorno seguro, respetuoso y emocionalmente abierto permite a los estudiantes expresarse y apropiarse del conocimiento de manera significativa. En cambio, climas marcados por la indisciplina y la tensión emocional interrumpen el aprendizaje y requieren intervención constante del docente. Así, la gestión emocional del aula se presenta como un componente esencial de la práctica pedagógica para activar el potencial de todos los estilos de aprendizaje.

PREGUNTA 8

Codificación Abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Fortalezas... altísimas, muchísimas"	Alta valoración del impacto de la inteligencia emocional	Doc1
"Formarlos como seres humanos empáticos, solidarios"	Formación integral y humana	Doc1
"Que puedan gestionar sus emociones adecuadamente"	Gestión emocional autónoma	Doc1
"Que pueda entender al otro... mostrar su empatía emocional"	Desarrollo de la empatía	Doc1
"Eso es lo que necesitamos... dar un granito de arena al mundo"	Educación emocional con impacto social	Doc1

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Una de las fortalezas es el rendimiento académico"	Rendimiento académico	Doc2
"Si hay buenas emociones, el rendimiento es muy bueno"	Influencia positiva de las emociones en el aprendizaje	Doc2
"Más seguridad... niños más expresivos... más activos... más asertivos"	Seguridad personal y expresión emocional	Doc3
"Lo manejan a través de las relaciones interpersonales..."	Mejora en las relaciones interpersonales	Doc3

Codificación Axial

Categoría Axial	Descripción	Docente
Formación integral como nueva prioridad docente	Se destaca un cambio de rol: formar personas emocionalmente sanas es tan importante como transmitir conocimientos.	Doc1
Gestión emocional y empatía como habilidades clave	La inteligencia emocional permite autorregularse y conectar con los demás, facilitando la convivencia y el aprendizaje.	Doc1
Fortalecimiento del rendimiento académico a través de las emociones	Un ambiente emocional positivo eleva el desempeño cognitivo.	Doc2
Seguridad y expresión emocional del estudiante	Niños seguros, expresivos y asertivos se involucran más activamente en el proceso educativo.	Doc3
Relaciones interpersonales saludables	Las emociones gestionadas adecuadamente mejoran los vínculos con pares y docentes.	Doc3

Codificación Selectiva

El manejo de la inteligencia emocional en el aula genera fortalezas clave en el proceso educativo, como la formación integral del estudiante, el desarrollo de la empatía, y la capacidad de autorregulación emocional (Doc1). Además, permite mejorar el rendimiento académico mediante un clima emocional favorable (Doc2) y potencia en los estudiantes la seguridad, la expresión emocional y las relaciones interpersonales positivas (Doc3). Este enfoque redefine el rol docente y coloca la educación emocional como eje transversal del aprendizaje significativo.

PREGUNTA 9

Codificación abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"No hay un apoyo emocional... modelos de violencia y agresividad..."	Modelos familiares negativos	Doc1
"Niños que permanecen solos en casa..."	Soledad afectiva	Doc1
"No hay corresponsabilidad por parte de la familia..."	Falta de corresponsabilidad familiar	Doc1
"Debe estar toda la comunidad educativa en el proceso..."	Necesidad de red de apoyo	Doc1
"Por más trabajada que esté la inteligencia emocional... estallan..."	Dificultad de autorregulación emocional	Doc2
"Es difícil que estén siempre serenos..."	Limitaciones en el control emocional	Doc2
"Son niños muy cerraditos a lo que se les diga..."	Resistencia emocional	Doc3
"Vienen muy cargados de la casa..."	Carga emocional acumulada	Doc3
"Poco a poco se les puede dar manejo..."	Necesidad de proceso gradual	Doc3

Categoría Axial	Descripción	Docente
Contexto familiar disfuncional	Las condiciones familiares desfavorables limitan el desarrollo emocional del estudiante.	Doc1, Doc3
Ausencia de red de apoyo integral	La falta de articulación entre escuela, familia y comunidad dificulta la formación emocional.	Doc1
Resistencia emocional y cerrazón afectiva	Algunos estudiantes rechazan inicialmente las orientaciones emocionales debido a sus experiencias previas.	Doc3
Limitaciones en la autorregulación emocional	Aun con estrategias, algunos estudiantes no logran controlar sus emociones.	Doc2
Carga emocional acumulada	El exceso de experiencias negativas genera un estado de saturación emocional que bloquea el aprendizaje.	Doc3

Codificación Selectiva

El desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes se ve obstaculizado principalmente por factores familiares y sociales. El entorno del hogar muchas veces carece de modelos positivos, apoyo emocional y estabilidad (Doc1, Doc3), lo que lleva a los estudiantes a imitar patrones agresivos o a volverse emocionalmente cerrados. A esto se suma una falta de corresponsabilidad familiar y la ausencia de redes de apoyo comunitario, que sobrecargan al docente con funciones emocionales (Doc1). Además, muchos estudiantes llegan al aula con cargas emocionales acumuladas, lo que impide que puedan regularse emocionalmente, incluso cuando existen estrategias pedagógicas para ello (Doc2, Doc3). Este escenario plantea la urgencia de una intervención sistémica y sostenida que incluya a todos los actores educativos.

PREGUNTA 10

Codificación Abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Uso de los círculos restaurativos... los chicos escuchan al otro..."	Círculos restaurativos	Doc1
"Entienden cómo se está sintiendo el otro... proponen acuerdos de reparación"	Empatía y reparación del daño	Doc1
"Fortalece la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica y respetuosa"	Resolución pacífica de conflictos	Doc1
"Diálogo asertivo... aceptar errores... hacer conciliación"	Diálogo asertivo y conciliación	Doc2
"Dialogar con ellos... ver las cosas de manera positiva... cambio personal"	Escucha activa y reflexión	Doc3
"Buscar un cambio para que cada día sean mejores personas"	Formación ética y crecimiento personal	Doc3

Codificación Axial

Categoría Axial	Descripción	Docente
Justicia restaurativa en el aula	Aplicación de métodos restaurativos para resolver conflictos desde la empatía y la responsabilidad.	Doc1
Promoción del diálogo emocional	El diálogo se convierte en herramienta clave para enfrentar conflictos, reconocer errores y generar acuerdos.	Doc2, Doc3
Crecimiento personal desde la resolución	El conflicto se asume como una oportunidad de mejora personal, promoviendo valores y autorreflexión.	Doc3

Codificación Selectiva

La resolución de conflictos en el contexto escolar se aborda desde la inteligencia emocional a través de enfoques restaurativos y prácticas dialógicas centradas en la

empatía, la responsabilidad y la mejora personal. El uso de círculos restaurativos (Doc1) permite que los estudiantes reconozcan las emociones del otro, expresen las propias y generen acuerdos de reparación. Los docentes implementan estrategias de diálogo asertivo para que los estudiantes identifiquen sus errores, propicien la conciliación y fortalezcan el respeto mutuo (Doc2). Desde una perspectiva humanista, el conflicto se transforma en un proceso de formación ética y autorreflexiva, buscando que cada situación sea una oportunidad para formar mejores personas (Doc3). Esta visión se alinea con Goleman, Rogers, Zehr y Habermas, quienes postulan que el diálogo empático y la reflexión emocional son herramientas clave para construir relaciones sanas y resolver conflictos de forma pacífica.

PREGUNTA 11

1. Codificación Abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Reaccionaba con mucha rabia... empecé a trabajar con él... respirar profundo, pensar..."	Autorregulación emocional guiada	Doc1
"Ya entendía y era más receptivo a las indicaciones..."	Mejora en la receptividad al aprendizaje	Doc1
"Con un solo estudiante así... interfiere realmente el avance del resto..."	Impacto emocional individual en el grupo	Doc1
"Ponerse al nivel de él, validarle la emoción y explicarle de forma asertiva..."	Validación emocional y comunicación asertiva	Doc2
"Acompañamiento a estudiante con TDAH..."	Acompañamiento emocional personalizado	Doc2
"Estoy siempre animando... los exalto... para ellos es como si recibieran un premio"	Refuerzo positivo y motivación emocional	Doc3

Codificación Axial

Categoría Axial	Descripción	Docente
Intervención emocional individualizada	Estrategias centradas en la autorregulación y el acompañamiento emocional del estudiante.	Doc1, Doc2
Refuerzo emocional como motivador educativo	Uso del reconocimiento y la exaltación para fortalecer la autoestima y motivar el aprendizaje.	Doc3
Repercusión del manejo emocional en el aula	El control emocional de un estudiante influye en el ritmo y clima del grupo.	Doc1

Codificación Selectiva

El manejo de las emociones constituye una herramienta pedagógica que mejora significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes emplean estrategias de autorregulación emocional guiada (Doc1), como la respiración consciente y la reflexión ante la frustración, que permiten transformar la conducta disruptiva en apertura al aprendizaje. En casos de estudiantes con necesidades específicas como el TDAH, el acompañamiento emocional empático y la validación afectiva favorecen la comprensión del impacto de sus acciones en los demás (Doc2), ajustándose a las propuestas de Barkley. Además, el uso de refuerzo positivo y exaltación emocional funciona como mecanismo de motivación intrínseca, generando un clima de reconocimiento y autoestima que potencia el rendimiento y el compromiso (Doc3). La intervención emocional, incluso con un solo estudiante, impacta de forma positiva en la dinámica general del aula, validando el enfoque sistémico de Bronfenbrenner y el valor pedagógico del enfoque emocional (Goleman, Brackett, Skinner).

PREGUNTA 12

1. Codificación Abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
"Fui muy clara con ellos de la corresponsabilidad... responsabilidad del docente, del padre, del estudiante, de la institución"	Corresponsabilidad educativa compartida	Doc1
"Lideré espacios de reflexión mediante un círculo de diálogo familiar..."	Círculos de diálogo familiares	Doc1
"Nos ayudó a crear una red de apoyo más sólida entre todos los integrantes de la comunidad educativa"	Construcción de red de apoyo comunitaria	Doc1
"Se hace de manera indirecta cuando se habla sobre el tema... se comparten experiencias..."	Intercambio de experiencias docentes	Doc2
"Cuando hay reuniones pedagógicas... hablamos de actividades para cambiar la rutina y que el niño se sienta más atraído"	Innovación emocional en prácticas cotidianas	Doc3

Codificación Axial

Categoría Axial	Descripción	Docente
Educación emocional extendida a la familia	Acciones concretas que involucran a la familia como parte activa del bienestar emocional estudiantil.	Doc1
Colaboración docente y reflexión compartida	Espacios informales de diálogo entre maestros para compartir estrategias y experiencias emocionales.	Doc2, Doc3
Innovación emocional desde lo cotidiano	Pequeñas acciones o ajustes en el aula pensadas para mejorar la conexión emocional del estudiante.	Doc3

Codificación Selectiva

La promoción de un entorno emocionalmente saludable en la escuela no depende únicamente del trabajo dentro del aula, sino de una red colaborativa que incluya a familias, docentes y directivos. Los docentes muestran una comprensión clara de la corresponsabilidad educativa (Doc1) y lideran iniciativas como círculos de diálogo familiar, donde se fortalecen los vínculos afectivos entre los miembros del hogar y la escuela. Esta participación activa de las familias favorece un clima emocional positivo y construye redes de apoyo comunitario (Epstein, 1995; Zehr, 2002). Por otro lado, la reflexión entre pares y el intercambio de experiencias emocionales en espacios informales (Doc2, Doc3) permiten a los docentes aprender unos de otros y adaptarse a los desafíos cotidianos.

Además, la implementación de actividades pequeñas pero significativas, como ajustes en la rutina escolar, evidencia un compromiso con la innovación emocional cotidiana, una forma de humanizar la enseñanza y mejorar la participación estudiantil. No obstante, estas acciones surgen principalmente de la iniciativa individual, evidenciando la necesidad urgente de políticas institucionales formales y sostenidas en educación emocional (UNESCO, 2021).

PREGUNTA 13

Codificación Abierta

Fragmento	Código Abierto	Docente
“Formar los docentes en inteligencia emocional, gestión positiva de las emociones, enfoque restaurativo, cultura de paz”	Formación docente en habilidades emocionales	Doc1
“Incluir la educación emocional dentro del currículo”	Educación emocional como contenido curricular	Doc1
“Que los estudiantes puedan tener una comunicación asertiva, afectiva, no violenta”	Promoción de la comunicación no violenta	Doc1

Fragmento	Código Abierto	Docente
“Capacitar a los docentes en crianza respetuosa y comunicación asertiva”	Capacitación docente continua	Doc2
“Charlas con el psicoorientador, psicólogos que manda la alcaldía o el ministerio”	Intervención de profesionales externos	Doc3

Codificación Axial

Categoría Axial	Descripción	Docente
Docente como agente emocional	Reconocimiento del rol fundamental del maestro como facilitador del desarrollo emocional, y la necesidad de formarlo en esta área.	Doc1, Doc2
Escuela como entorno restaurativo	Instituciones que promuevan relaciones empáticas, comunicación no violenta y cultura de paz como base para el aprendizaje.	Doc1
Estrategias colaborativas con apoyo institucional	Iniciativas de apoyo externo que fortalecen las competencias emocionales a través de actores como orientadores o profesionales externos.	Doc3

Codificación Selectiva

La enseñanza de la inteligencia emocional en básica primaria requiere una intervención estructural desde la institución que combine la formación docente, el apoyo profesional externo y la integración curricular de contenidos emocionales. Los docentes coinciden en que formar maestros emocionalmente competentes (Goleman, 1995) es el punto de partida indispensable para transformar la realidad emocional del aula (Doc1, Doc2). También se resalta la urgencia de incluir la educación emocional en el currículo (Bisquerra, 2000), lo que permitiría pasar de prácticas aisladas a una propuesta sistemática. A su vez, se valora la comunicación no violenta (Rosenberg, 2003) como herramienta esencial para enseñar a los estudiantes a expresar necesidades y resolver

conflictos sin agresión. Finalmente, el acompañamiento de especialistas externos, como psicólogos o psico orientadores, se percibe como una estrategia eficaz, aunque esporádica, que complementa el trabajo del docente (Doc3). La ausencia de una política institucional integral refleja la necesidad urgente de diseñar modelos educativos que reconozcan la dimensión emocional como eje transversal de la formación escolar (UNICEF, 2014).

Tras el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, emergen cinco categorías integradoras que articulan las prácticas, experiencias y percepciones de los docentes frente a la enseñanza de la inteligencia emocional en la educación básica primaria:

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

TABLA 1. CATEGORÍAS EMERGENTES – GRUPO 1 DOCENTES

Categoría emergente	Subcategoría	Docentes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
Docente como agente emocional	Autoconocimiento y autorregulación docente	Infor-01-Doc, Infor-03-Doc	Los docentes entienden su influencia emocional en el aula y aplican herramientas de manejo emocional personal.	El maestro se constituye como mediador emocional cuyo ejemplo modela conductas y clima emocional en el aula.
	Empatía como herramienta pedagógica	Infor-01-Doc, Infor-03-Doc	La empatía es clave para interpretar y atender las emociones de los estudiantes.	Las habilidades emocionales del docente actúan como recurso pedagógico en la interacción diaria.
Didáctica emocional situada	Estrategias pedagógicas con carga emocional	Infor-02-Doc, Infor-03-Doc	Se utilizan recursos como cuentos, juegos, semáforos emocionales y	La práctica docente incorpora estrategias emocionales

Categoría emergente	Subcategoría	Docentes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
			círculos reflexivos según contexto y grupo.	contextualizadas que emergen de la experiencia y sensibilidad docente.
	Reflexión emocional grupal	Infor-03-Doc	Se propician espacios donde el grupo analiza emociones colectivamente.	La reflexión compartida favorece el desarrollo emocional grupal y la cohesión afectiva.
Convivencia escolar restaurativa	Resolución de conflictos con enfoque emocional	Infor-01-Doc, Infor-03-Doc	Se privilegia el diálogo, la reparación del daño y la escucha activa.	La justicia restaurativa se vincula con la regulación emocional, fortaleciendo vínculos y evitando castigos punitivos.
	Círculos de diálogo y conciliación	Infor-03-Doc	Se promueven espacios restaurativos para resolver conflictos con empatía.	Los espacios restaurativos activan procesos de reparación emocional y construcción de comunidad.
Emocionalidad extendida	Inclusión de familias y comunidad	Infor-03-Doc	El trabajo emocional no se limita al aula, se extiende hacia círculos familiares y redes de apoyo con corresponsabilidad.	La inteligencia emocional se potencia cuando se articula con la familia y el entorno social del estudiante.
	Formación emocional para	Infor-03-Doc	Se identifican esfuerzos por capacitar a las	La educación emocional es más efectiva cuando

Categoría emergente	Subcategoría	Docentes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
	padres y cuidadores		familias en temas emocionales.	se trabaja de manera corresponsable con el hogar.
Déficit de políticas institucionales	Falta de estructura sistemática	Infor-01-Doc, Infor-02-Doc	Las acciones docentes se perciben como aisladas, sin respaldo institucional formal.	La ausencia de políticas educativas claras limita la sostenibilidad de la educación emocional.
	Dependencia de la iniciativa personal	Infor-02-Doc, Infor-03-Doc	Las estrategias emocionales nacen desde el compromiso individual del docente, no desde un PEI transversal.	El esfuerzo personal del docente compensa, pero no sustituye, la necesidad de políticas públicas coherentes.

Categoría 1. Docente como agente emocional.

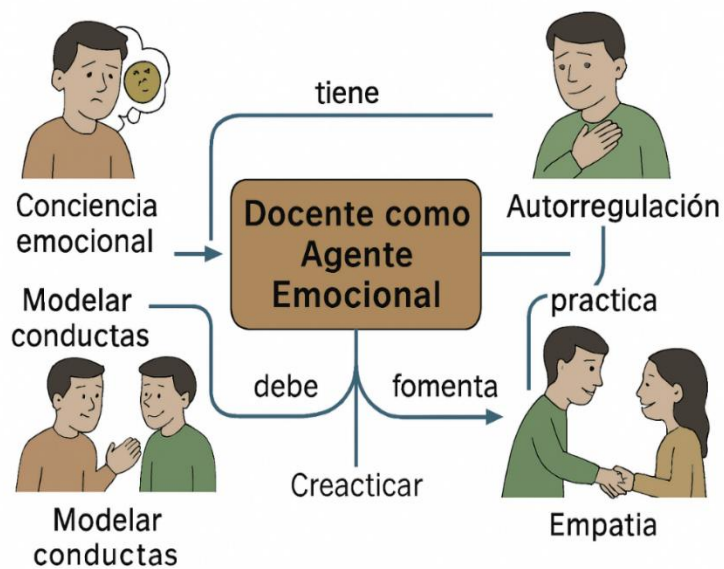


Diagrama visual 1. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

El análisis de los datos posiciona al docente como agente emocional, como la causa principal y el motor impulsor de la regulación emocional educativa en el aula. Los relatos de los informantes clave, como Infor-01-Doc y Infor-03-Doc, subrayan la conciencia que tienen los educadores sobre su profunda influencia emocional en el ambiente escolar. No solo reconocen el impacto de sus propias emociones, sino que activamente aplican herramientas de autoconocimiento y autorregulación para gestionar su estado emocional, lo que les permite modelar conductas y mantener un clima propicio para el aprendizaje.

El análisis de los datos posiciona al docente como agente emocional, como la causa principal y el motor impulsor de la regulación emocional educativa en el aula. Los relatos de los informantes clave, como Infor-01-Doc y Infor-03-Doc, subrayan la conciencia que tienen los educadores sobre su profunda influencia emocional en el ambiente escolar. No solo reconocen el impacto de sus propias emociones, sino que activamente aplican herramientas de autoconocimiento y autorregulación para gestionar

su estado emocional, lo que les permite modelar conductas y mantener un clima propicio para el aprendizaje.

De hecho, esta dimensión del rol docente resuena profundamente con la Teoría de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995), que enfatizan la importancia de la autoconciencia, la autorregulación y la empatía como pilares de la competencia emocional. La empatía, específicamente, es destacada por los docentes como una herramienta pedagógica fundamental para interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los estudiantes, validando sus experiencias y fortaleciendo el vínculo afectivo-pedagógico. El eje relacional de esta categoría, que conceptualiza al maestro como mediador emocional, subraya cómo su ejemplo y habilidades modelan directamente el clima emocional del aula.

Categoría 2. Didáctica emocional situada

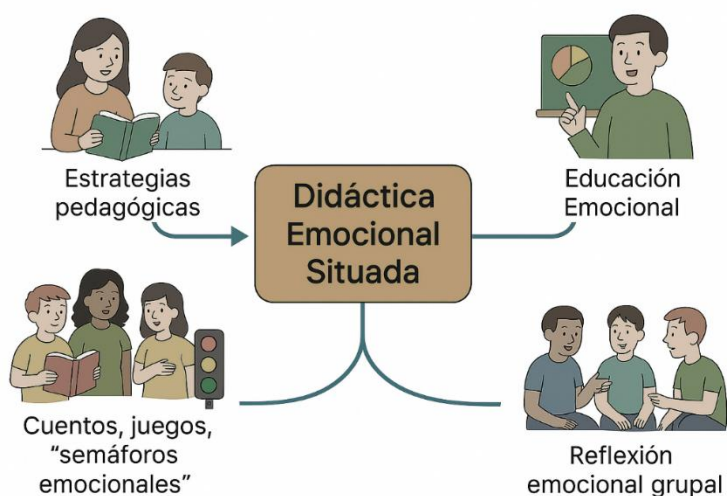


Diagrama visual 2. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

La manifestación práctica de esta regulación se observa en la Didáctica Emocional Situada, que comprende las estrategias y acciones concretas que los docentes implementan para cultivar las competencias emocionales en el aula. Informantes como

Infor-02-Doc y Infor-03-Doc detallan el uso de estrategias pedagógicas con carga emocional, tales como cuentos, juegos o herramientas visuales como los "semáforos emocionales", adaptándolas de forma flexible a las necesidades contextuales y grupales.

Asimismo, la reflexión emocional grupal, evidenciada por Infor-03-Doc, se erige como un espacio vital donde los estudiantes pueden analizar y procesar colectivamente sus emociones, lo que favorece el desarrollo emocional conjunto y la cohesión del grupo. Estas prácticas se alinean directamente con los principios de la Educación Emocional (Bisquerra, 2000), que aboga por un desarrollo sistemático de competencias emocionales, y la Pedagogía de las Emociones, que integra el afecto y la cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 3: Convivencia escolar restaurativa

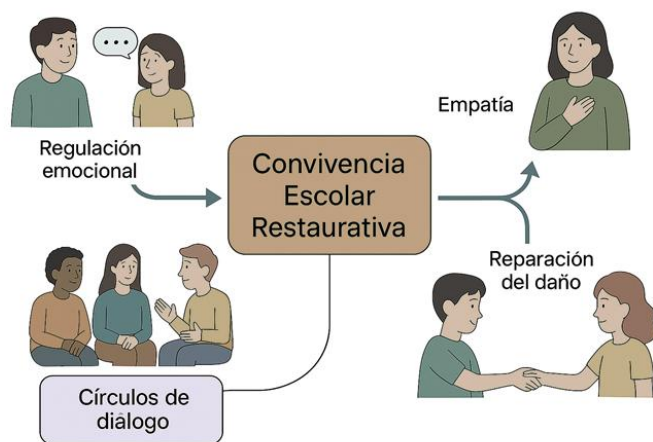


Diagrama visual 3. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

La Convivencia Escolar Restaurativa emerge como un pilar fundamental para la regulación emocional en el manejo de conflictos. Los testimonios de Infor-01-Doc y Infor-03-Doc revelan una clara preferencia por la resolución de conflictos con enfoque emocional, priorizando el diálogo, la escucha activa y la reparación del daño por encima de medidas punitivas. La promoción de círculos de diálogo y conciliación por parte de Infor-03-Doc ilustra la aplicación de la justicia restaurativa en el ámbito escolar (Hopkins,

2004), un enfoque que busca restaurar las relaciones y fomentar la empatía. Estas prácticas no solo resuelven disputas, sino que activan procesos de reparación emocional y fortalecen los lazos comunitarios, vinculando intrínsecamente la regulación emocional con la construcción de un ambiente de respeto y seguridad.

Categoría 4: Emocionalidad extendida

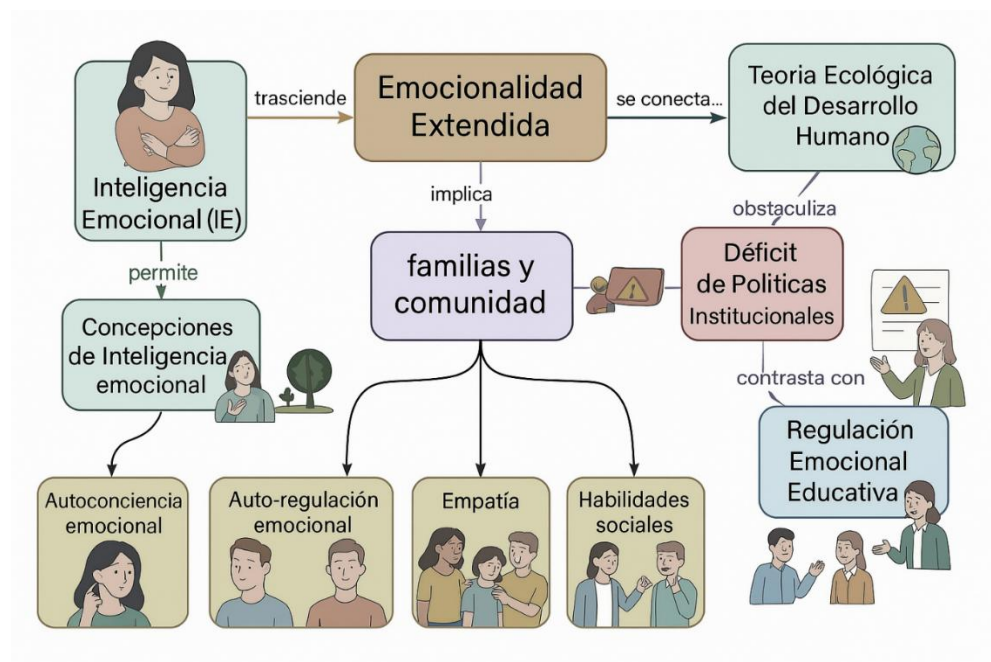


Diagrama visual 4. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

El modelo teórico se expande más allá del aula a través de la categoría emocionalidad extendida, reconociendo que el desarrollo emocional es un proceso holístico que trasciende los límites escolares. El Infor-03-Doc destaca la crucial inclusión de familias y comunidad en el trabajo emocional, concibiendo la educación emocional como una responsabilidad compartida y además se realizan esfuerzos para la formación emocional para padres y cuidadores, lo que subraya la convicción de que la inteligencia emocional se potencia significativamente cuando existe una articulación y coherencia entre la escuela y el entorno social del estudiante. Este aspecto se conecta directamente

con la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979), que postula que el desarrollo individual es influenciado por la interacción de múltiples sistemas (familia, escuela, comunidad), validando la necesidad de un enfoque corresponsable para la formación integral.

Sin embargo, un hallazgo crítico y recurrente es el Déficit de Políticas Institucionales, que actúa como una condición interviniente y un obstáculo significativo para la plena consolidación de la Regulación Emocional Educativa. Los docentes Infor-01-Doc y Infor-02-Doc perciben sus valiosas acciones como aisladas y carentes de un respaldo institucional formal. Esta falta de estructura sistemática y la dependencia de la iniciativa personal del docente, señalada por Infor-02-Doc y Infor-03-Doc, son problemáticas centrales. Aunque el compromiso individual de los docentes es notable, no puede sustituir la necesidad de políticas educativas claras y un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que transversalice la educación emocional.

Este hallazgo contrasta con las teorías de Cambio Educativo Sistémico (Fullan, 2001), que argumentan que la sostenibilidad y el impacto a gran escala de las innovaciones educativas requieren un liderazgo institucional y una coherencia política que, en este contexto, aún no se observan. Esta brecha entre la iniciativa micro y el apoyo macro limita la capacidad de las prácticas emocionales para transformarse en un pilar fundamental y arraigado del sistema educativo.

Categoría 5: Déficit de políticas institucionales



Diagrama visual 5. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

En síntesis, la teoría emergente postula que la Regulación Emocional Educativa es un fenómeno complejo y vital, impulsado por docentes emocionalmente competentes que emplean didácticas situadas y promueven convivencias restaurativas, expandiendo su impacto a la comunidad. Sin embargo, su plena realización y sostenibilidad están condicionadas por la superación del actual déficit de políticas institucionales. Los aportes de los docentes, especialmente de Infor-03-Doc como un actor ejemplar en la práctica, demuestran el potencial intrínseco de la comunidad educativa.

No obstante, la transformación de estas valiosas iniciativas individuales en un modelo educativo universal y perdurable exige un compromiso institucional que trascienda la dependencia del esfuerzo personal, construyendo un marco sistémico que integre la educación emocional como un eje transversal y reconocido del desarrollo escolar. Este modelo subraya la urgencia de cerrar la brecha entre la práctica innovadora y el soporte político-institucional para potenciar la Regulación Emocional Educativa en su máximo esplendor.

Grupo 2. Estudiantes

Este grupo está conformado por estudiantes del grado quinto de educación básica primaria, seleccionados por su capacidad de participación, comunicación y disposición para compartir sus experiencias escolares. Su perspectiva es fundamental para comprender cómo viven y perciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la manera en que gestionan sus emociones dentro del entorno escolar. A través de sus voces, se obtienen valiosos aportes para analizar la implementación de la inteligencia emocional desde la vivencia estudiantil.

Información Informantes Clave- Grupo 2- Estudiantes

Nombre del Estudiante	Grado	Edad
Inf -01- Est	Quinto de primaria	10 años
Infor-02- Est	Quinto de primaria	10 años
Infor-03-Est	Quinto de primaria	10 años

Tabla 1. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
1. ¿Qué crees que significa ser inteligente con tus emociones?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Significa aprender a controlarlas, o sea, no tener tanto temperamento alto, sino que calmar	Es como si uno supiera las respuestas de algunas cosas. Por ejemplo, emociones. Emociones. como si uno supiera que	Ser inteligente con mis emociones significa pensar bien aparte los sentimientos de otros, por ejemplo puedo ser

nuestras emociones para no tener conflictos.	estuvieran diciendo o sentir lo que está sintiendo la otra persona.	inteligente porque mando mis emociones porque las emociones simplemente son algo que uno siente por dentro, por ejemplo, o sea si estoy enojado yo puedo controlarme respirando hondo contando hasta 5 y relajándome
Codificación		Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autocontrol ✓ Regulación del temperamento ✓ Estrategia de tranquilidad ✓ Reconocimiento emocional ✓ Comprensión de emociones propias y ajenas ✓ Autorregulación emocional ✓ Empatía ✓ Estrategias de afrontamiento ✓ Pensamiento positivo ✓ Conciencia de consecuencias 		<p>Relacionado con la autorregulación emocional (Goleman). El estudiante identifica cómo regular sus emociones para actuar con mayor eficacia.</p> <p>Enlaza con el concepto de empatía cognitiva y conciencia emocional, entendiendo que hay conocimiento implícito en percibir emociones.</p> <p>Integra múltiples dimensiones de la inteligencia emocional: autorregulación, empatía, automotivación y conciencia emocional. Se observa pensamiento reflexivo y uso de estrategias adaptativas.</p>
Categorías emergentes:		

Autorregulación emocional
Estrategias de afrontamiento
Socialización
Respiración consciente
Actividades placenteras
Regulación emocional
Apoyo social
Empatía y consuelo
Estrategias de respiración
Autorreflexión

Nota: Pregunta 1 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes revelan una comprensión incipiente pero significativa de la inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad para reconocer, regular y expresar emociones de manera adecuada, así como para comprender las emociones de los demás. A pesar de su corta edad, los niños y niñas participantes manifiestan representaciones mentales activas sobre su vida emocional, lo que evidencia procesos de interiorización acordes con su etapa evolutiva (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Saarni, 1999).

Desde sus voces emergen nociones fundamentales como la autorregulación, la empatía y el uso de estrategias de afrontamiento emocional. Estas ideas, expresadas en un lenguaje sencillo y contextual, reflejan una comprensión funcional de la IE que se configura progresivamente desde las experiencias cotidianas y los modelos emocionales presentes en el entorno escolar y familiar.

Uno de los estudiantes vincula la IE directamente con el autocontrol, especialmente con la capacidad de moderar el temperamento para evitar conflictos. Esta visión, centrada en la regulación de impulsos, se alinea con una comprensión conductual básica, pero pertinente, del manejo emocional como herramienta para mejorar la convivencia. Este tipo de conceptualización, aunque aún en proceso de desarrollo, refleja

una conciencia de que las emociones pueden y deben ser moduladas, idea central en la educación emocional temprana (Denham, 2006).

Otra respuesta introduce de manera espontánea la dimensión empática, al considerar que ser emocionalmente inteligente implica “saber lo que siente la otra persona”. Esta afirmación revela una forma de empatía cognitiva, en la que el estudiante comienza a identificar y validar las emociones ajenas como parte de la experiencia interpersonal. Este tipo de razonamiento muestra una apertura hacia el reconocimiento del otro como sujeto emocional, lo cual es un indicador clave de madurez socioemocional en la infancia (Eisenberg & Fabes, 1998).

Finalmente, se observa una respuesta particularmente elaborada que diferencia entre sentir una emoción y actuar desde ella. El estudiante en cuestión describe con claridad estrategias concretas como respirar, contar o relajarse ante el enojo, lo que sugiere una interiorización de técnicas de autorregulación aprendidas probablemente a través de mediaciones escolares o familiares. Este nivel de reflexión implica no solo conocimiento emocional, sino también la aplicación práctica de herramientas para el manejo emocional, lo cual es especialmente relevante en el marco de una educación emocional efectiva (Bisquerra & Pérez, 2007).

En conjunto, los hallazgos muestran un espectro de comprensión emocional coherente con las etapas del desarrollo afectivo en la educación básica. Los estudiantes transitan desde aproximaciones más reactivas y conductuales hacia formas más reflexivas, empáticas y estratégicas de entender y gestionar sus emociones. Esto refuerza la importancia de integrar la inteligencia emocional en los procesos escolares desde edades tempranas, no como un contenido añadido, sino como parte esencial del desarrollo integral del niño y de la formación para la vida en sociedad.

Tabla 2. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:

2. ¿Cómo te ayuda conocer tus emociones a aprender mejor en la escuela?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Doc	Estudiante 2 Infor-02-Doc	Estudiante 3 Infor-03-Doc
A veces me pongo furioso y eso no me ayuda a concentrarme en las actividades, pero mantengo la respiración y me quedo quieto algunos minutos mientras me voy tranquilizando y ahí sí puedo hacer las cosas bien.	Pues, uno siente como si como si uno pudiera hacer las cosas mejor	Pues me siento a veces triste cuando me insultan cuando me gritan o cuando siento algo mal o cuando saco una evaluación mal porque eso es normal en todos los niños cuando pierden una evaluación se preocupan por las consecuencias, pero eso no significa que les peguen si no de que deben mejorar para la próxima, porque uno no se debe rendir en su vida. Sí, me ayuda a mejorar porque siempre le tengo que colocar cara buena a la vida y así la vida me va a sonreír a mí
Codificación		Contrastación teórica
✓ Reconocimiento de emociones negativas		Se relaciona con la autorregulación emocional como facilitadora del

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de regulación (respirar, calmarse) ✓ Impacto emocional en el aprendizaje ✓ Sentimiento de mejora ✓ Conexión entre emoción positiva y rendimiento ✓ Conciencia emocional ✓ Empatía recibida ✓ Motivación personal ✓ Reflexión sobre consecuencias ✓ Estrategias de afrontamiento positivas 	<p>aprendizaje (Goleman). El estudiante comprende que las emociones pueden interferir en su desempeño y aplica estrategias para superarlo. Implica una autoeficacia emocional: sentir que se puede actuar mejor al reconocer emociones. Vincula el conocimiento emocional con el rendimiento académico.</p> <p>Refleja una visión profunda de la inteligencia emocional: autorreflexión, resiliencia, conciencia social y automotivación. Su comprensión va más allá del aula, involucrando actitudes</p>
Categorías emergentes:	
Manejo emocional Resiliencia Actitud positiva frente a las dificultades	

Nota: Pregunta 2 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes revelan una conciencia emocional en desarrollo y una comprensión explícita de la relación entre el estado emocional y el proceso de aprendizaje. A pesar de las diferencias en su nivel de madurez, todos expresan que conocer y gestionar sus emociones tiene un impacto directo sobre su rendimiento académico, lo cual demuestra una conexión significativa entre la dimensión afectiva y la experiencia escolar cotidiana.

Uno de los estudiantes manifiesta un nivel de autorregulación emocional consciente al reconocer que la furia puede afectar su concentración y dificultar el

aprendizaje. Frente a esta situación, describe la aplicación de estrategias específicas como respirar profundamente y esperar, acciones que reflejan un proceso metacognitivo sobre su estado emocional y su incidencia en la disposición para aprender. Esta respuesta se alinea con la concepción de Goleman (1995), quien identifica la autorregulación como una competencia clave para el aprendizaje efectivo.

Otro estudiante asocia el conocimiento emocional con una sensación de autoeficacia, al afirmar que comprender lo que siente le permite “hacer mejor las cosas”. Aunque en términos más implícitos, esta percepción conecta el bienestar emocional con el rendimiento, reflejando el desarrollo de una automotivación interna y positiva. Tal afirmación puede interpretarse desde el planteamiento de Bandura (1997), quien resalta la importancia de la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para incidir en los resultados personales.

Una tercera respuesta profundiza en la vivencia emocional del fracaso escolar, reconociendo que sacar una mala nota genera tristeza o malestar, pero al mismo tiempo se plantea como una oportunidad de aprendizaje y superación. La expresión “porque uno no se debe rendir en su vida” da cuenta de una actitud resiliente y de una valoración emocional constructiva del error, coherente con lo planteado por Bar-On (1997), para quien el afrontamiento emocional positivo es una de las habilidades centrales de la inteligencia emocional.

Estas experiencias estudiantiles también se encuentran en consonancia con el marco del aprendizaje socioemocional propuesto por CASEL (2012), que identifica cinco competencias fundamentales: autoconciencia, autorregulación, habilidades sociales, toma de decisiones responsables y conciencia social. En particular, las respuestas recogen elementos como la identificación de emociones, la comprensión de su efecto sobre el aprendizaje, y la aplicación de estrategias personales para afrontar situaciones adversas, lo cual denota un desarrollo incipiente pero significativo de dichas competencias en el contexto escolar.

Finalmente, las voces estudiantiles evidencian que, incluso en edades tempranas, los niños y niñas pueden construir interpretaciones complejas sobre su mundo emocional y vincularlas de manera práctica con sus trayectorias escolares. Esto reafirma la necesidad de seguir fortaleciendo espacios institucionales para la educación emocional, no solo como acompañamiento, sino como parte estructural del proceso formativo.

Tabla 3. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
3. ¿Qué haces cuando te sientes enojado o triste en clase para sentirte mejor?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Bueno, para sentirme mejor como lo que hago es socializar con un amigo o quedarme solamente callado o a veces yo digo, bueno, pues me siento muy enojado, voy a descansar un ratico la mente, voy a despejarla y así no tengo conflictos con los demás, las despejo primero ponerme tranquilo respirar y listo	Me calmo y empiezo a hacer cosas que me gustan. Como leer y jugar con mis amigos.	Cuando estoy triste la mayoría de veces mis amigos vienen a consolarme a decirme que no todo está perdido y cuando estoy enojado simplemente cierro mis ojos, respiro hondo y cuento hasta 5 para relajarme, cuando estoy triste mis amigos vienen y me consuelan a veces o si no yo simplemente respiro hondo pienso en lo que

		hice mal e intento mejorarlo.
Codificación		Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de autorregulación ✓ Manejo de la ira ✓ Búsqueda de aislamiento controlado o apoyo social ✓ Respiración consciente ✓ Actividades placenteras como recurso emocional ✓ Apoyo social positivo ✓ Regulación emocional mediante respiración ✓ Reflexión sobre el comportamiento <p>Estrategias para solución de conflictos</p>		<p>Corresponde a las estrategias de autocontrol y autorregulación emocional propuestas por Goleman (1995), quien señala que el manejo de emociones permite una mejor adaptación escolar.</p> <p>Se alinea con los planteamientos de Salovey y Mayer sobre el uso de emociones para facilitar el pensamiento.</p>
Categorías emergentes:		
<p>Autorregulación emocional</p> <p>Aislamiento positivo</p> <p>Desahogo verbal</p> <p>Técnicas de respiración</p> <p>Actividades placenteras</p> <p>Regulación emocional a través del juego</p> <p>Apoyo social y emocional</p>		

Regulación consciente
Reflexión emocional
Resiliencia y solución de conflictos

Nota: Pregunta 3 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes reflejan el uso espontáneo y progresivo de estrategias de autorregulación emocional orientadas al bienestar personal y a la prevención de conflictos. A pesar de su corta edad, los participantes evidencian habilidades funcionales para gestionar emociones negativas, recurrir a recursos internos y establecer formas adaptativas de afrontar situaciones estresantes en el contexto escolar. Estas respuestas, aunque diversas en su forma de expresión, comparten una base común: la presencia de competencias emocionales en construcción que integran el pensamiento reflexivo, el control fisiológico y el apoyo interpersonal.

Uno de los estudiantes señala que prefiere aislarse momentáneamente y realizar ejercicios de respiración para evitar reacciones impulsivas. Esta estrategia, lejos de ser evasiva, se presenta como una forma consciente de regular su estado emocional y prevenir conflictos. Tal comportamiento denota la internalización de habilidades de autorregulación emocional, entendidas por Goleman (1995) como el control de impulsos y la canalización adecuada de las emociones. Asimismo, esta respuesta se alinea con la inteligencia intrapersonal propuesta por Gardner (1983), que implica la capacidad de conocerse, comprenderse y conducirse emocionalmente de manera autónoma.

Otro estudiante indica que ante situaciones emocionales adversas opta por realizar actividades que le resultan placenteras, como jugar, compartir con amigos o simplemente hacer cosas que le generen alegría. Esta estrategia constituye un mecanismo de afrontamiento emocional positivo que, según Salovey y Mayer (1997), permite transformar el estado emocional negativo en un impulso para el pensamiento creativo, la resolución de problemas y el aprendizaje. Además, revela la importancia del

juego y la socialización como medios naturales para recuperar el equilibrio emocional en la infancia.

El tercer estudiante evidencia una combinación más elaborada de estrategias: recurre a la respiración consciente, reflexiona sobre sus emociones, busca apoyo emocional y logra reconducir su conducta hacia la calma y la resolución del conflicto. Este testimonio pone de manifiesto un desarrollo más avanzado en términos de regulación emocional consciente, resiliencia y toma de decisiones responsables, dimensiones destacadas en el modelo de competencias socioemocionales de CASEL (2012). Asimismo, coincide con los planteamientos de Brackett (2019) sobre la competencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y manejar las emociones para facilitar el bienestar y las relaciones saludables.

De forma transversal, las categorías emergentes —como el aislamiento positivo, las actividades placenteras, las técnicas de respiración, la reflexión emocional y el apoyo interpersonal— evidencian que los estudiantes han comenzado a construir un repertorio instrumental de estrategias de autorregulación emocional. Estas prácticas reflejan un proceso de interiorización progresiva, influido tanto por experiencias pedagógicas como por modelos relacionales dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, las respuestas analizadas muestran una coherencia significativa con los marcos teóricos de Goleman, Salovey y Mayer, Gardner, CASEL y Brackett. Ello sugiere que, aun sin una intervención institucional estructurada, la escuela se constituye como un escenario fértil para el desarrollo de competencias emocionales en la infancia. Este hallazgo refuerza la necesidad de consolidar una educación emocional explícita, transversal y sostenida desde la escuela primaria, como eje fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 4. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:
4. ¿Qué haces cuando algo no te sale bien o te equivocas?

Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
bueno a veces me equivoco y me enoja un poquito porque a veces yo pongo todo mi esfuerzo y no me sale bien pero lo que hago es práctico y practico para que me salga	Pues reflexiono las cosas y ya después lo vuelvo a hacer hasta que me salga bien.	Cuando me sale algo mal, lo único que puedo hacer es corregirlo, porque como dice la vida, cuando uno se tropieza, siempre hay que levantarse.
Codificación		Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento del error ✓ Frustración inicial ✓ Perseverancia mediante práctica ✓ Reflexión ✓ Persistencia ✓ Mejora continua ✓ Aceptación del error ✓ Corrección ✓ Resiliencia 		<p>Según John Flavell (1979), pionero en el estudio de la metacognición, los aprendices desarrollan estrategias para monitorear, planificar y regular su aprendizaje al reconocer errores y buscar formas de superarlos, como lo evidencia la repetición consciente para mejorar.</p> <p>Está asociado al desarrollo de la resiliencia y mentalidad de crecimiento de Carol Dweck (2006), al mostrar disposición a levantarse y seguir adelante ante los fracasos.</p>
Categorías emergentes:		
Estrategias de superación		
Persistencia		

Gestión de emociones negativas

Motivación por logro

Autorrevisión

Insistencia

Búsqueda de mejora

Resiliencia

Autoeficacia

Actitud positiva ante el error

Nota: Pregunta 4 entrevista estudiantes

Las respuestas recogidas revelan un conjunto de actitudes y estrategias que reflejan una comprensión activa y adaptativa del proceso de aprendizaje. Lejos de asumir el error como un fracaso definitivo, los estudiantes manifiestan una disposición resiliente y autorregulada, en la que se activan recursos emocionales y cognitivos para afrontar la dificultad y transformarla en una oportunidad de mejora.

Uno de los niños evidencia una reacción inicial de frustración que, sin embargo, no paraliza su desempeño, sino que se canaliza hacia la práctica repetitiva como mecanismo de superación. Este comportamiento refleja un proceso de autorregulación emocional y cognitiva en el que las emociones negativas se gestionan de manera funcional. La persistencia en la tarea y la búsqueda de mejora continua denotan la presencia de una mentalidad de crecimiento, en los términos propuestos por Dweck (2006), así como un monitoreo activo del propio aprendizaje, lo que se alinea con los planteamientos metacognitivos de Flavell (1979).

Otro estudiante opta por una estrategia más introspectiva, basada en la reflexión consciente sobre el error antes de repetir la actividad. Este enfoque revela un proceso autorregulativo más elaborado, en el que se activa la metacognición como medio para corregir, aprender y avanzar. Su conducta está enmarcada dentro del modelo de

aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman (2000), que destaca la importancia de la autoevaluación, la toma de conciencia y la planificación de nuevas acciones ante el error. Asimismo, se observa un fortalecimiento del sentido de autoeficacia, en consonancia con Bandura (1997), al confiar en su capacidad para mejorar a través del esfuerzo y la reflexión.

Una tercera respuesta presenta una perspectiva emocionalmente madura del error, asumiéndolo como parte inherente del proceso de aprendizaje y de la vida misma. Este discurso refleja una aceptación proactiva del tropiezo y una actitud resiliente, entendida como la capacidad de adaptarse positivamente a la adversidad. Esta visión implica una motivación intrínseca por el logro y un reconocimiento del valor formativo del error, lo que coincide tanto con la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) como con los planteamientos sobre resiliencia educativa. La actitud asumida sugiere la presencia de una competencia emocional más consolidada, capaz de transformar la frustración en impulso para la mejora.

En síntesis, las tres respuestas analizadas comparten una orientación común hacia la superación del error, aunque desde estrategias diferenciadas: la práctica persistente, la reflexión autorregulada y la aceptación resiliente. Estos matices enriquecen la comprensión del aprendizaje como un proceso emocional y cognitivo interrelacionado, donde la metacognición (Flavell, 1979), la autoeficacia (Bandura, 1997) y la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) se configuran como ejes centrales.

Este análisis permite afirmar que los estudiantes no solo reconocen sus emociones frente al error, sino que activan recursos personales y estratégicos para gestionarlo de manera constructiva. Tal evidencia apunta al desarrollo de competencias emocionales y autorregulativas esenciales para el aprendizaje significativo y autónomo, y subraya la necesidad de fortalecer desde la escuela espacios que validen el error como parte legítima y formativa del proceso educativo.

Tabla 5. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
5. ¿Qué cosas hace tu maestra o maestro que te dan ganas de aprender más?		
Respuestas		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Infor-01-Est	Infor-02-Est	Infor-03-Est
Cuando, digamos, mi profe hace actividades, cosas como para hacernos decir esto muy divertido, vamos a aprender más de ese tema.	Que como ellos saben muchas más cosas, uno quiere saber lo que ellos hacen para uno saber más.	Cuando es hora de matemáticas o de tecnología, por ejemplo, a mí me gusta tecnología porque sé aprender más avances tecnológicos y de cómo fue la historia de antes, gracias a que los computadores son inteligentes, puedo buscarlos y cuando estoy en matemáticas, cuando la profesora enseña un tema que yo no sé, me gustaría aprenderlo para mejorar en mi vida.
Codificación		Contrastación teórica
✓ Actividades lúdicas		Se relaciona con el aprendizaje significativo (Ausubel) al destacar cómo

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversión en el aprendizaje ✓ Motivación intrínseca ✓ Admiración hacia el maestro ✓ Curiosidad intelectual ✓ Interés por contenidos significativos ✓ Aplicación del conocimiento ✓ Motivación por utilidad 	<p>el docente motiva a través de actividades que conectan con el interés del estudiante.</p> <p>La respuesta evidencia el modelo de aprendizaje social (Bandura), donde la figura del maestro actúa como modelo inspirador.</p> <p>La motivación del estudiante se vincula con el enfoque socio constructivista (Vygotsky), resaltando la importancia del contexto cultural y la utilidad del aprendizaje en la vida diaria.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Motivación lúdica</p> <p>Disposición para aprender</p> <p>Clima de aula positivo</p> <p>Modelo docente</p> <p>Aprendizaje por observación</p> <p>Tecnología y futuro</p> <p>Aplicabilidad del aprendizaje</p>	

Nota: Pregunta 5 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes permiten evidenciar diversas fuentes de motivación intrínseca vinculadas estrechamente con el entorno pedagógico, las características del docente y la relevancia del contenido. Cada testimonio revela un

proceso particular de implicación con el aprendizaje, mediado por factores afectivos, cognitivos y contextuales, en consonancia con teorías contemporáneas del desarrollo y la educación.

Uno de los estudiantes manifiesta que su motivación se activa a través de actividades lúdicas que generan disfrute en el proceso de aprendizaje, incrementando así su disposición para participar en las dinámicas escolares. Este tipo de respuesta refleja una motivación intrínseca, estimulada por el diseño pedagógico del docente, en sintonía con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Según este autor, el interés del estudiante se fortalece cuando los contenidos se presentan de forma contextualizada y atractiva, generando conexiones con su experiencia personal y facilitando una comprensión más profunda.

Otro estudiante señala que su principal fuente de motivación radica en la admiración hacia el maestro y en el deseo de alcanzar su mismo nivel de conocimiento. Esta respuesta pone de relieve un proceso de aprendizaje por observación, en el que el docente opera como modelo significativo, lo cual se alinea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986). La figura del maestro adquiere aquí un rol inspirador, generando en el estudiante una curiosidad intelectual que impulsa su esfuerzo y compromiso con el aprendizaje.

Un tercer estudiante orienta su motivación hacia áreas específicas como matemáticas y tecnología, manifestando interés por aquellos contenidos que considera útiles y aplicables a su vida cotidiana. Este tipo de motivación por la funcionalidad del saber refleja una conexión directa entre el aprendizaje y su valor instrumental, en concordancia con los planteamientos de Vygotsky, quien subraya la importancia del contexto sociocultural y la significación práctica del conocimiento en la construcción de aprendizajes duraderos.

De ahí que, el clima motivacional generado por el docente tiene una incidencia directa en la disposición del estudiante a aprender. Ya sea a través del juego, la

inspiración que transmite el maestro o la conexión entre los saberes y la vida diaria, se aprecia que la motivación se construye desde una interacción dinámica entre factores emocionales, pedagógicos y culturales. Así, la figura del docente emerge como un agente clave que, mediante prácticas contextualizadas, afectivas y significativas, potencia no solo el aprendizaje, sino el deseo profundo de aprender.

Tabla 6. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
6. ¿Cómo te das cuenta de que tú o tus compañeros saben manejar bien sus emociones?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Pues, algunas veces yo me encuentro con unos amigos y en Entonces hay un amigo que está muy enfadado. Entonces lo que yo hago, espero, no hablo con él porque eso haría que sacara más su furia y se enojara más. Entonces lo que yo haría es como no hablarle, dejar que se tranquilizara y cuando ya esté era mejor poderle conversar. O sea, cuando los veo digamos que están	Que cuando ellos se enojan o hacen cosas tristes, se calman y lo controlan. Porque se han calmado y porque se tranquilizan rápido.	Cuando ellos no gritan, yo conozco un niño mi amigo que cuando le sale algo mal se pone enojado y empieza a gritar y tengo otro amigo que cuando le sale algo mal se pone triste y lo único que puedo hacer es alentarlos para que siga adelante y no se rinda

dibujando o si están
digamos cerrando los ojos
y respirando. Muy bien, o
sea, están más tranquilos.
Sí.

Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regulación emocional ✓ Estrategias de evitación de conflicto ✓ Observación de comportamientos calmantes ✓ Reconocimiento de la autorregulación ✓ Control emocional ✓ Resiliencia ✓ Empatía ✓ Apoyo emocional 	<p>Se relaciona con la inteligencia emocional (Goleman), especialmente en la autoconciencia y autorregulación. También aplica el concepto de resolución de conflictos en entornos escolares.</p> <p>Se vincula con la resiliencia emocional (Cyrułnik), y con la teoría del apego seguro, que permite brindar apoyo a otros desde la empatía.</p> <p>Esta perspectiva se complementa con la teoría del apego de John Bowlby (1969), quien sostiene que un apego seguro durante la infancia favorece el desarrollo de la empatía y la capacidad de brindar apoyo emocional a los demás, aspectos fundamentales para la convivencia armónica en el entorno escolar.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Estrategias de autocontrol</p> <p>Evitación del conflicto</p> <p>Observación reflexiva</p> <p>Control de impulsos</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Manejo de emociones negativas</p>	

Empatía
Apoyo emocional
Persistencia

Nota: Pregunta 6 entrevista docentes

Las respuestas de los estudiantes evidencian una comprensión progresiva y contextualizada de la autorregulación emocional y la empatía, expresada a través de observaciones cotidianas sobre el comportamiento de sus compañeros. Desde una perspectiva teórica, estas respuestas permiten identificar la emergencia de competencias emocionales clave, en concordancia con los planteamientos de Goleman, Gardner, Salovey, Mayer y Bowlby.

Uno de los estudiantes identifica el manejo emocional adecuado mediante la aplicación de estrategias de evitación del conflicto, optando por no intervenir cuando un compañero se encuentra molesto y esperando a que recupere la calma antes de establecer comunicación. Esta actitud revela una observación reflexiva del entorno, así como empatía y regulación de la propia conducta para prevenir una escalada emocional. Tales competencias se corresponden con la autorregulación emocional descrita por Goleman, y con la inteligencia interpersonal propuesta por Gardner, al demostrar sensibilidad hacia el estado emocional del otro y actuar en consecuencia.

Otro estudiante se enfoca en conductas específicas de sus compañeros, como la respiración profunda o la realización de actividades tranquilas, como indicios de autorregulación emocional. Esta capacidad de reconocer comportamientos que promueven la calma refleja una conciencia emocional en desarrollo, vinculada a la habilidad para identificar estrategias adaptativas, tal como lo sugieren Salovey y Mayer en su modelo de inteligencia emocional.

Un tercer estudiante destaca la manera en que sus compañeros enfrentan emociones difíciles como el enojo o la tristeza, valorando su capacidad para mantenerse en calma y ofreciendo apoyo emocional como respuesta. Esta actitud revela una elevada

empatía y disposición para cuidar del otro, en línea con la teoría del apego de Bowlby, que resalta la importancia de ambientes seguros para el desarrollo de vínculos afectivos y de conductas prosociales. Además, esta respuesta coincide con los postulados de Goleman sobre la importancia del consuelo y la conexión emocional en la gestión de las emociones.

Por ello, los estudiantes no solo son capaces de identificar cuándo una persona maneja adecuadamente sus emociones, sino que también adaptan su propia conducta para contribuir a un clima emocional positivo en el aula. Esto representa un avance significativo en la construcción de habilidades socioemocionales desde la infancia, especialmente en lo relativo a la empatía, el autocontrol y la conciencia emocional, pilares fundamentales para la convivencia escolar y el desarrollo integral.

Tabla 7. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
7. ¿Cómo cambia tu manera de aprender cuando estás feliz o cuando estás triste en el salón?		
Respuestas		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Infor-01-Est	Infor-02-Est	Infor-03-Est
Cuando estoy feliz en el salón, hago todo lo posible para hacer que los demás se sientan mejor en actividades o cosas del colegio. Cuando estoy triste me desanimo un poquito, pero no dejo que	Cuando estoy feliz es como si las cosas a mi alrededor se pusieran brillantes y se sentía muy feliz. Y cuándo me siento triste no me da ganas de hablar con nadie.	Cuando estoy triste no significa que sea menos a los demás. Eso significa que tengo que mejorar en las cosas que me proponga. Y cuando estoy feliz no influye... En mi mal estado Porque cuando

eso afecte en mi regularidad. académico y hago todo lo posible para que las cosas salgan bonitas	estoy feliz Le pongo buena cara al estudio Y así aprendo más.
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afecto positivo incrementa la disposición a colaborar y participar. ✓ Estado emocional afecta la percepción del entorno y la comunicación. ✓ El estado emocional impacta directamente en el rendimiento académico. 	<p>La teoría de las emociones en el aprendizaje (Bisquerra, 2009) sugiere que el estado emocional del estudiante influye en su disposición para aprender.</p> <p>Goleman (1995): la autorregulación emocional favorece la empatía, el respeto y el desarrollo de relaciones sanas.</p> <p>Bisquerra (2000): un aula emocionalmente inteligente se caracteriza por la convivencia positiva basada en el respeto y la regulación de emociones.</p> <p>Gardner (1983): la inteligencia interpersonal se refleja en interacciones respetuosas, lo cual mejora el ambiente de aprendizaje.</p>
Categorías emergentes:	
Influencia del estado emocional en el rendimiento académico.	
Disposición hacia el aprendizaje según emociones.	

Impacto emocional en la interacción social dentro del aula.

Nota: Pregunta 7 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes revelan una comprensión clara de la influencia de las emociones sobre el proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como en la interacción con sus pares. Desde diferentes matices, todos expresan cómo sus estados emocionales afectan su motivación, disposición y rendimiento académico, así como su participación en el entorno escolar. Estas percepciones coinciden con los planteamientos de autores como Goleman (1995), Bisquerra (2009) y Gardner (1983), quienes subrayan el papel fundamental de la inteligencia emocional y el clima afectivo en la construcción del conocimiento.

Uno de los estudiantes evidencia cómo un estado emocional positivo incrementa su motivación para participar activamente y brindar ayuda a otros, lo cual denota una elevada inteligencia interpersonal y una orientación prosocial. Aunque reconoce que la tristeza puede disminuir ligeramente su disposición, muestra autorregulación emocional al evitar que esta emoción afecte su desempeño, en concordancia con Goleman, quien resalta la necesidad de gestionar adecuadamente las emociones para sostener la productividad académica. Esta vivencia también se vincula con Bisquerra, quien afirma que un entorno emocionalmente positivo favorece el aprendizaje colaborativo.

Otro estudiante describe una percepción sensorial y emocional del entorno cuando experimenta alegría, lo que le facilita conectarse con el aprendizaje de manera motivada. En contraste, señala que la tristeza lo lleva al aislamiento, dificultando su interacción con los demás. Este relato ilustra con claridad la forma en que el estado emocional modula la percepción, el vínculo social y el interés por aprender, tal como lo establece la teoría de las emociones en el aprendizaje de Bisquerra.

El tercer estudiante asume una postura resiliente frente a la tristeza, considerándola una oportunidad de mejora sin verse disminuido por ella. Además, destaca que la felicidad lo impulsa a estudiar con más entusiasmo, incrementando su

rendimiento. Esta perspectiva refleja una mentalidad de crecimiento emocional y una actitud positiva ante la adversidad, en sintonía con los planteamientos de Carol Dweck (2006) y con las competencias emocionales de automotivación y perseverancia propuestas por Goleman.

En conjunto, las respuestas evidencian que los estudiantes no solo reconocen el impacto de sus emociones en el proceso de aprendizaje, sino que también activan recursos personales para autorregularse y mantener una actitud positiva frente a los desafíos escolares. Desde una perspectiva teórica, estas vivencias se vinculan con la inteligencia emocional de Goleman, con la inteligencia intrapersonal de Gardner y con la perspectiva de Bisquerra sobre el papel modulador de las emociones en los procesos cognitivos y sociales. Asimismo, refuerzan la importancia de un clima emocional escolar que favorezca la expresión, la contención y el desarrollo integral de los niños desde la educación básica.

Tabla 8. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
8. ¿Qué cosas buenas pasan en el salón cuando todos saben cómo controlar sus emociones?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Habría todo tipo de valores en el salón, el respeto porque nadie sería indiscriminado y maltratado.	Pues nadie se empieza a enojar y todos son todos se calman rápido cuando la profe hace algo	Se escucha como si Como paz O sea Cuando mis amigos están tristes Ellos simplemente se quedan ...y cuando intento consolarlos... ...ellos debes

		de gritarme, me dicen que les dé unos cuantos segundos... ...para relajarse y ahí sí poder hablarles...
Codificación		Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Control emocional ✓ Ambiente armónico en el aula ✓ Respeto entre compañeros ✓ Disminución de conflictos ✓ Intervención efectiva del docente ✓ Empatía y apoyo emocional ✓ Escucha activa ✓ Expresión emocional sin interrupciones ✓ Clima de paz y tranquilidad 		Según la educación emocional (Bisquerra, 2003), el aprendizaje del autocontrol emocional contribuye al desarrollo de la convivencia escolar y a la disminución de conductas disruptivas.
Categorías emergentes:		
Clima positivo en el aula. Autorregulación emocional Convivencia armónica Práctica de valores (respeto, empatía) Prevención de la violencia o maltrato Autocontrol y resolución pacífica de conflictos. Empatía y apoyo entre compañeros.		

Nota: Pregunta 8 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes evidencian una comprensión significativa del impacto positivo que tiene el control emocional en la convivencia escolar y en la dinámica del aula. Desde diferentes enfoques, destacan beneficios como el fortalecimiento del respeto mutuo, la disminución de conflictos, la creación de un clima de paz y la posibilidad de actuar con empatía y apoyo emocional. Estos elementos favorecen no solo el bienestar individual, sino también la armonía colectiva y la eficacia del proceso educativo.

Uno de los estudiantes asocia el control emocional colectivo con la vivencia de valores, especialmente el respeto. Al señalar que en un entorno emocionalmente regulado nadie sería maltratado ni discriminado, pone en evidencia el vínculo entre la autorregulación emocional y la equidad en las relaciones escolares. Esta visión coincide con los planteamientos de Bisquerra (2003), quien sostiene que un clima emocional positivo tiene un valor formativo central y actúa como factor protector ante la violencia escolar.

Otra respuesta sugiere que cuando los miembros del grupo logran controlar sus emociones, los conflictos disminuyen y aumenta la receptividad hacia las orientaciones del docente. Esta percepción pone de manifiesto que la autorregulación emocional grupal mejora el ambiente de aprendizaje, permitiendo que las estrategias pedagógicas funcionen con mayor fluidez y que el liderazgo docente sea acogido de manera más positiva. Esta idea se alinea con el concepto de autorregulación emocional colectiva como catalizador de procesos educativos efectivos.

La tercera respuesta ilustra una situación concreta en la que se practican habilidades como la escucha activa, el respeto al espacio emocional del otro y la empatía. Al describir cómo algunos compañeros solicitan tiempo para tranquilizarse antes de continuar una interacción, se resalta el valor de reconocer y respetar la autorregulación ajena. Esta narrativa refleja un entorno en el que la comunicación emocional se cuida de manera intencionada, en concordancia con los modelos de convivencia escolar basados

en competencias emocionales (Bisquerra, 2000) y con la teoría de la inteligencia interpersonal de Gardner (1983).

Sin duda, estos hallazgos permiten afirmar que el desarrollo de la autorregulación emocional y la empatía incide de manera directa en la calidad de la convivencia escolar. Tal como lo plantea Goleman (1995), el manejo adecuado de las emociones no solo favorece el bienestar personal, sino que también es un componente esencial para construir comunidades educativas más justas, pacíficas y emocionalmente competentes. Es evidente que las respuestas permiten concluir que el manejo emocional colectivo es clave para el fortalecimiento de una cultura escolar respetuosa, colaborativa y humanizante.

Tabla 9. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
9. ¿Qué cosas hacen difícil que tú o tus amigos controlen sus emociones en la escuela?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Pues hay algunas veces donde algunos compañeros tienen un temperamento fuerte, pero ellos con un poquito de facilidad o ayuda de otros compañeros pueden tranquilizarse sus emociones, ponerse mejor.	Haría la dificultad de que no se podrían calmar a tiempo y podrían hacer cosas que ellos no quisieran	El impulso a uno creer que es menos que los demás. Por ejemplo, siempre los niños tienen un impulso de estar enojados porque lo único que nosotros podemos hacer es mejorar en la vida. Y ese impulso se va

disminuyendo a medida de que nosotros crecemos y vamos aprendiendo.	
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Temperamento fuerte ✓ Apoyo de compañeros para calmarse ✓ Dificultad para calmarse a tiempo ✓ Acciones impulsivas no deseadas ✓ Sentimiento de inferioridad ✓ Impulso al enojo ✓ Crecimiento personal y madurez emocional ✓ Aprendizaje como vía para mejorar el control emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad para autorregular impulsos. Influencia del temperamento en el control emocional. Apoyo social para la autorregulación. Comparación social e inseguridad emocional. Crecimiento emocional con la experiencia.
Categorías emergentes:	
<p>Dificultad para autorregular impulsos.</p> <p>Influencia del temperamento en el control emocional.</p> <p>Apoyo social para la autorregulación.</p> <p>Comparación social e inseguridad emocional.</p> <p>Crecimiento emocional con la experiencia.</p>	

Nota: Pregunta 9 entrevista estudiantes

Las respuestas evidencian que una de las principales dificultades en el control emocional radica en la intensidad del temperamento, el cual puede propiciar reacciones impulsivas ante situaciones frustrantes o de conflicto. A pesar de estas dificultades, se reconoce que el apoyo social —tanto de compañeros como de adultos— actúa como facilitador de la autorregulación emocional. Otro elemento clave identificado es la

comparación social, ya que el sentimiento de inferioridad o la percepción de no estar al mismo nivel que los demás puede detonar emociones negativas como el enojo o la frustración.

Estas apreciaciones se alinean con los planteamientos de Goleman (1995), quien sostiene que la autorregulación emocional es una competencia compleja que requiere aprendizaje, práctica constante y entornos que favorezcan la contención. También coinciden con la teoría del desarrollo emocional, que reconoce que estas habilidades se consolidan de manera progresiva con la madurez cognitiva y afectiva.

Uno de los participantes destaca que el temperamento fuerte de algunos compañeros puede obstaculizar el control emocional, pero subraya el papel mediador del entorno social inmediato, especialmente el apoyo entre pares, como una vía efectiva para canalizar las emociones. Esta postura resuena con los aportes de Bandura (1986) sobre el aprendizaje social, donde la imitación de modelos emocionalmente estables y cercanos puede favorecer procesos de autorregulación.

Otra respuesta subraya la dificultad para calmarse a tiempo, lo cual puede derivar en acciones impulsivas no intencionadas. Esta afirmación revela un nivel de conciencia emocional sobre las propias limitaciones, lo que refleja una etapa evolutiva en la que aún se está desarrollando la habilidad de control de impulsos. Esta situación es coherente con lo planteado por Salovey y Mayer (1990), quienes advierten que la regulación emocional requiere de entrenamiento, guía y un entorno que permita el ensayo y error sin castigo.

Por su parte, una tercera perspectiva interpreta la dificultad emocional desde el sentimiento de inseguridad frente a los demás, lo cual puede generar respuestas de enojo como mecanismo defensivo. No obstante, se reconoce que estos impulsos disminuyen con el crecimiento personal, lo que refleja una mirada esperanzadora sobre la posibilidad de desarrollo progresivo de la inteligencia emocional. Este enfoque conecta con la mentalidad de crecimiento de Dweck (2006), que resalta la importancia de

considerar el error y las dificultades emocionales como oportunidades para aprender y fortalecerse.

De esta forma, las respuestas permiten observar que los estudiantes son conscientes de los obstáculos que enfrentan al intentar regular sus emociones, especialmente en contextos marcados por el temperamento, la impulsividad y la inseguridad. Sin embargo, también identifican elementos facilitadores del autocontrol, como el acompañamiento social, la reflexión personal y el reconocimiento del proceso madurativo.

Desde una perspectiva teórica, se reafirma que el control emocional no implica la supresión de emociones, sino la capacidad de reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas de forma adaptativa, tal como lo proponen Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2003). Además, en concordancia con Erikson (1985), se confirma que la escuela, como espacio de socialización secundaria, cumple un papel fundamental en el desarrollo de competencias emocionales, al ofrecer oportunidades concretas para el ejercicio de la autorregulación, la empatía y la convivencia respetuosa.

Tabla 10. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
10. ¿Qué haces cuando tienes un problema con un compañero? ¿Cómo lo resuelven sin pelear?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Pues algunas veces nos ponemos enojados porque a veces nos irritamos un poquito de la rabia, pero	Pues, yo... hablaría con él y le diría las cosas.	Intento resolverlo abiertamente. y socializando, preguntando cuál es su problema y

yo lo que hago es en el menor tiempo posible separarme de él y después entonces cuando ya toda la cosa esté más en calma, entonces poder conversar y ya disculparme	colocándome en los zapatos de él para comprender cuál es su situación.
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento y control de la ira ✓ Distanciamiento para calmar emociones ✓ Diálogo como estrategia de resolución ✓ Escucha activa y socialización del conflicto ✓ Empatía (ponerse en el lugar del otro) ✓ Disposición para disculparse 	<p>Las estrategias descritas por los estudiantes se alinean con enfoques de la educación emocional (Bisquerra, 2003) y la competencia social (Goleman, 1995). Estas teorías destacan que el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva, la empatía y la resolución pacífica de conflictos permite a los estudiantes enfrentar problemas interpersonales sin recurrir a la violencia.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Resolución pacífica de conflictos</p> <p>Regulación emocional interpersonal</p> <p>Comunicación y expresión de emociones</p> <p>Empatía y toma de perspectiva</p>	

Nota. Pregunta 10 entrevista estudiantes

Las respuestas evidencian un uso progresivo de estrategias de resolución pacífica de conflictos, enmarcadas en competencias emocionales fundamentales como la autorregulación, la empatía y el diálogo asertivo. Estas respuestas demuestran que los estudiantes han comenzado a interiorizar herramientas emocionales que favorecen la convivencia y el manejo adecuado de situaciones difíciles en el contexto escolar.

Uno de los estudiantes manifiesta un proceso claro de autorregulación emocional: reconoce la emoción de ira, opta por un distanciamiento temporal como estrategia para recuperar la calma y, posteriormente, recurre al diálogo conciliador. Este tipo de respuesta refleja conciencia emocional, manejo de la impulsividad y capacidad de intervenir de manera reflexiva, aspectos que se alinean con los planteamientos de Goleman (1995) sobre el control emocional como base de una interacción social saludable.

Otro estudiante destaca el uso directo del diálogo como recurso principal para resolver conflictos. Su énfasis en la comunicación asertiva evidencia una orientación racional hacia la solución de problemas, así como una disposición abierta al entendimiento mutuo. Esta perspectiva se relaciona con los postulados de Habermas (1981), quien subraya el papel del lenguaje como medio para construir consensos, y con los fundamentos de la resolución pacífica de conflictos planteados por Bisquerra (2003).

Una tercera respuesta centra su enfoque en la empatía como recurso esencial para el manejo de tensiones interpersonales. La capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender su estado emocional antes de reaccionar denota un nivel avanzado de inteligencia emocional, particularmente en lo referido a la inteligencia interpersonal (Gardner, 1983) y a la empatía cognitiva descrita por Goleman (1995).

Desde una perspectiva teórica, estas respuestas reafirman que la educación emocional en contextos escolares debe fomentar habilidades como la identificación emocional, la autorregulación, la empatía y el diálogo constructivo. Modelos como el de

justicia restaurativa (Zehr, 2002) y la comunicación no violenta (Rosenberg, 2003) coinciden en que la resolución de conflictos debe centrarse en la comprensión, la reparación del daño y la reconstrucción del vínculo interpersonal.

Todo este conglomerado, ponen en evidencia que la inteligencia emocional, cuando se trabaja de manera intencionada desde la escuela, contribuye a construir un clima de aula más pacífico, reflexivo y empático. El reconocimiento del otro como sujeto emocional y la disposición a resolver conflictos desde el respeto fortalecen una cultura de paz que trasciende lo normativo y se convierte en una práctica cotidiana de convivencia.

Tabla 11. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
11. ¿Puedes contar una vez en que tú o alguien más usó bien sus emociones y eso ayudó a la clase a aprender mejor?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Sí Pues Sí, a veces hay conflicto en el salón, pero siempre disculpan y todo está en paz y sin peleas.	Pues había una dificultad en como hacer decisiones, pero la profe nos enseña y cada paso para que uno no se estresara ahí.	Yo y un amigo llamado Diego. Diego es un niño un poco especial, pero él Él sabe qué es bien y qué es malo. Cuando él está inseguro, triste, enojado, siempre viene a donde estoy yo para pedirme consejos. Y yo le doy consejos de vida para que

no se ponga triste y sea mejor en la vida.	
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de conflictos sin violencia ✓ Disculpas como estrategia emocional positiva. ✓ Apoyo emocional entre compañeros ✓ Acompañamiento docente para manejar emociones. ✓ Uso de consejos y orientación emocional ✓ Autoconocimiento y gestión emocional positiva. 	<p>Desde la perspectiva de la educación socioemocional (CASEL, 2003; Bisquerra, 2009), el uso adecuado de las emociones en el aula favorece el aprendizaje y mejora la convivencia. Las respuestas reflejan cómo el autocontrol, la empatía y la regulación emocional influyen positivamente en el clima escolar. Además, la figura del docente como guía emocional y el apoyo entre pares fortalecen la inteligencia emocional y las habilidades para la vida.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Regulación emocional en el contexto escolar</p> <p>Clima de aula positivo</p> <p>Apoyo socioemocional entre pares</p> <p>Intervención educativa para el desarrollo emocional</p> <p>Resolución pacífica de conflictos</p>	

Nota: Pregunta 11 entrevista estudiantes

Las respuestas de los estudiantes evidencian cómo el uso adecuado de las emociones favorece un entorno de aprendizaje más armónico, donde la resolución

pacífica de conflictos, el acompañamiento docente y el apoyo entre pares se convierten en pilares fundamentales para la convivencia escolar.

Una de las respuestas destaca la capacidad del grupo para resolver conflictos mediante el acto de disculparse, lo cual refleja el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional colectiva y una clara disposición hacia la reconciliación. Este enfoque apunta a una comprensión de la resolución pacífica como herramienta esencial para preservar un clima emocional positivo, tal como lo plantea Bisquerra (2009), al subrayar la importancia de una convivencia emocionalmente inteligente en contextos escolares.

Otra respuesta enfatiza el rol del docente como guía emocional. Mediante estrategias como la fragmentación de tareas y el acompañamiento empático, el maestro contribuye a disminuir el estrés y facilita la concentración de los estudiantes. Esta intervención docente, orientada a la contención emocional, reafirma el papel del educador como agente regulador del clima del aula, en coherencia con el enfoque de CASEL (2003) sobre las competencias socioemocionales, y con la figura del docente emocionalmente competente propuesta por Goleman (1995).

En una tercera respuesta, se describe una situación de apoyo emocional entre compañeros, en la que uno de los estudiantes ofrece consejos a otro que atraviesa un momento de inseguridad. Este acto refleja un alto nivel de empatía, responsabilidad emocional y habilidades interpersonales, aspectos que se alinean con la inteligencia interpersonal de Gardner (1983) y con los principios de cuidado y apoyo socioemocional impulsados por UNESCO (2021).

Nuevamente, estas experiencias evidencian que la inteligencia emocional no solo facilita la regulación personal, sino que también fortalece el entramado relacional del aula. La autorregulación, el respeto mutuo, el diálogo empático y la construcción de redes de apoyo entre estudiantes y docentes contribuyen a generar un ambiente escolar favorable para el aprendizaje y la formación integral.

Desde la teoría, estos hallazgos se articulan con los marcos conceptuales de la educación emocional de Bisquerra (2009) y CASEL (2003), que destacan cómo las habilidades socioemocionales no solo previenen la aparición de conflictos, sino que mejoran el rendimiento académico y promueven una cultura escolar centrada en el bienestar colectivo. La figura del docente como facilitador emocional y la solidaridad entre pares emergen como prácticas clave en la consolidación de una convivencia escolar positiva y significativa.

Tabla 12. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
12. ¿Has ayudado a algún amigo o maestra a que todos se sientan mejor en la escuela? ¿Cómo lo hiciste?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Sí, pues hay algunas veces donde algunos compañeros se han dificultado en hacerse amigos o colegas, pero algunas peleas, entonces lo que yo hago es tranquilizarlos y hablar de ese tema para que ellos se reconcilien.	Pues yo algunas veces ayudo a mis amigos a aprender cómo hacerlo y les digo cada paso que tienen que hacer.	Sí. Hay un niño que es un poco enojadizo en el salón de clases. Él tiene problemas de ira y lo único que yo puedo hacer es acercarme, intentar socializar, explicarle que las cosas son diferentes a todo pelear y agarrar a destrozarlo. Yo le digo, tranquilo, relájate, respira hondo, cuenta hasta cinco,

<p>di tus problemas y relájate. Y así todo se resuelve</p>	
Codificación	Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervención en conflictos entre compañeros ✓ Uso de la comunicación para calmar y reconciliar ✓ Apoyo y enseñanza para manejar emociones ✓ Escucha activa y acompañamiento. ✓ Estrategias para regular la ira (respirar, contar hasta cinco, relajarse). ✓ Fomento de la socialización positiva y la empatía. 	<p>La educación emocional (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009) resalta la importancia de la mediación y el acompañamiento entre pares para mejorar la convivencia escolar. La comunicación asertiva y las técnicas de regulación emocional contribuyen a disminuir los conflictos y fomentar un ambiente de respeto y cooperación.</p>
Categorías emergentes:	
<p>Mediación y resolución de conflictos entre pares</p> <p>Estrategias de autorregulación emocional</p> <p>Apoyo social y acompañamiento emocional</p> <p>Desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula</p>	

Nota: Pregunta 12 estudiantes

Uno de los estudiantes se posiciona como mediador entre compañeros, interviniendo en conflictos para favorecer la reconciliación. Este comportamiento refleja habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación interpersonal y la resolución pacífica de conflictos, aspectos fundamentales en la construcción de una

convivencia escolar positiva. Esta intervención voluntaria se vincula con lo que Bisquerra (2003) denomina educación emocional para la ciudadanía y la cultura de paz.

Otro estudiante asume un rol más formativo, acompañando a sus compañeros en el aprendizaje de habilidades —académicas o emocionales— mediante un enfoque gradual y comprensivo. Esta actitud evidencia el desarrollo de una autoeficacia social y un deseo de contribuir desde el ejemplo, en consonancia con la teoría de Bandura (1986) sobre el aprendizaje vicario y la importancia del modelamiento de conductas adaptativas.

Una tercera experiencia da cuenta de una intervención directa y consciente ante un compañero con dificultades emocionales. El estudiante aplica estrategias concretas de autorregulación como respirar, contar y conversar, demostrando una alta conciencia emocional, dominio de recursos funcionales y una actitud prosocial activa. Estas competencias corresponden a un nivel avanzado de inteligencia emocional interpersonal, de acuerdo con los planteamientos de Goleman (1995) y con las competencias socioemocionales promovidas por el modelo CASEL (2003).

Las respuestas revelan que los estudiantes no solo reconocen las emociones en los demás, sino que también implementan estrategias activas de acompañamiento emocional. A través del diálogo, el apoyo didáctico o la contención afectiva, asumen un papel activo en el bienestar colectivo, fortaleciendo la convivencia y favoreciendo una cultura emocional positiva dentro del aula.

Por tanto, estos comportamientos reflejan los principios de la educación emocional como proceso transversal, continuo y vivencial (Bisquerra, 2009), así como el enfoque del aprendizaje socioemocional cooperativo propuesto por CASEL (2003). En conjunto, estos hallazgos sugieren que, incluso en etapas tempranas del desarrollo, los estudiantes pueden ejercer una forma incipiente de liderazgo emocional, construyendo vínculos solidarios y promoviendo entornos escolares más saludables y humanizados.

Tabla 13. Grupo estudiantes – Información recolectada

Pregunta:		
13. ¿Qué puede hacer tu escuela para ayudar a todos los niños a entender y controlar mejor sus emociones?		
Respuestas		
Estudiante 1 Infor-01-Est	Estudiante 2 Infor-02-Est	Estudiante 3 Infor-03-Est
Pues los colegios deben traer algunas personas a que hagan que la gente con conflicto dialoguen y así pueda hacerse mejor la relación entre el colegio.	Pues decirle las cosas con calma y no gritándoles y tranquilizarlos para que no hagan cosas malas con las emociones que sienten.	Que cuando un niño esté enojado, hay una persona que se encargue de tranquilizarlo. De preguntarle cuál es su problema, colocarse en los zapatos de él y entender la situación en la que está pasando.
Codificación		Contrastación teórica
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediación para resolver conflictos ✓ Fomento del diálogo entre estudiantes en conflicto ✓ Comunicación calmada y no violenta ✓ Intervención oportuna para tranquilizar a niños enojados ✓ Empatía: ponerse en el lugar del otro para comprender emociones 		La educación socioemocional enfatiza la importancia de la mediación y el acompañamiento emocional para el manejo de conflictos y emociones en el contexto escolar (CASEL, 2003; Bisquerra, 2009). La comunicación asertiva, el diálogo y la empatía son herramientas clave para que los niños aprendan a regular sus emociones y mejoren sus relaciones interpersonales.

La presencia de un mediador o guía emocional contribuye a crear un ambiente seguro y comprensivo que favorece el desarrollo socioemocional.
Categorías emergentes:
Mediación y resolución pacífica de conflictos Estrategias de comunicación asertiva Apoyo emocional y regulación en situaciones de enojo Desarrollo de empatía y comprensión mutua

Nota: Pregunta 13 entrevista estudiantes

Uno de los estudiantes propone que la escuela implemente un mecanismo de mediación institucionalizada para resolver conflictos. Esta sugerencia evidencia una comprensión del diálogo como herramienta central para la resolución pacífica, en coherencia con el enfoque de la justicia restaurativa (Zehr, 2002) y con los principios de la educación emocional propuestos por Bisquerra (2003), donde el acompañamiento emocional facilita el desarrollo de competencias socioafectivas en el contexto escolar.

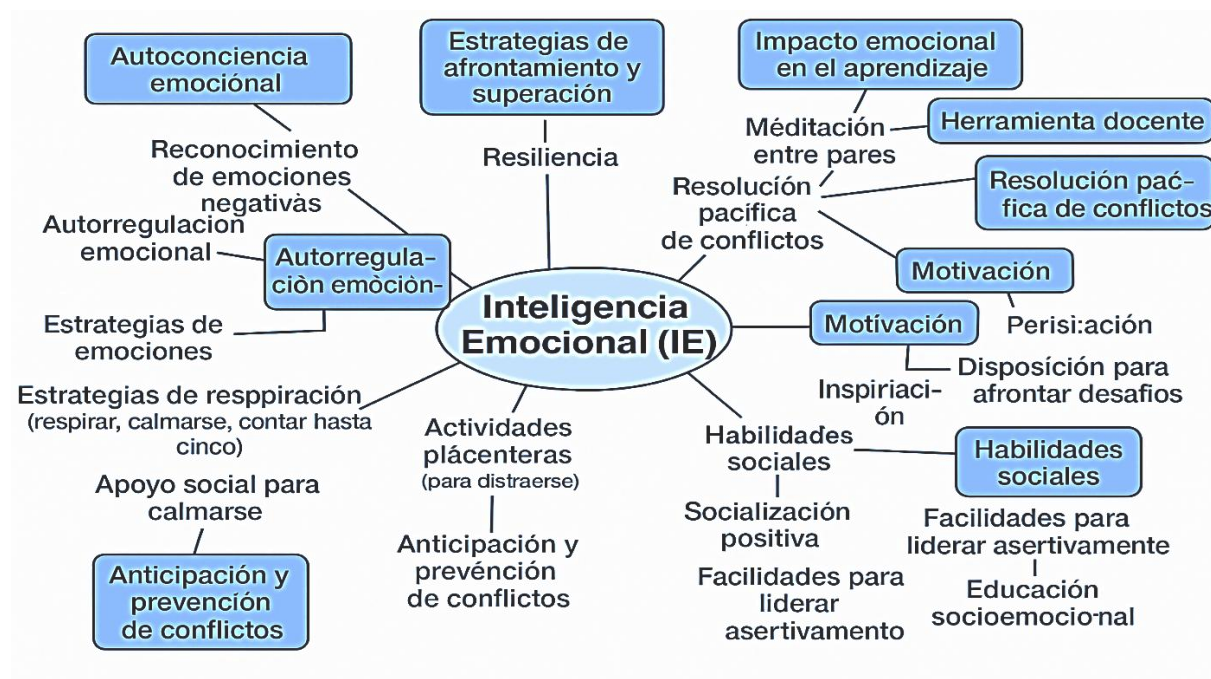
Otra de las respuestas plantea la necesidad de enseñar formas de comunicación calmada y sin gritos. Esta perspectiva resalta la importancia del lenguaje emocional y su influencia en el autocontrol y la conducta, alineándose con los postulados de Rosenberg (2003) sobre la comunicación no violenta como medio de regulación emocional en ambientes escolares.

Una tercera propuesta enfatiza la presencia de una figura escolar dedicada al apoyo emocional individualizado, capaz de contener, escuchar y acompañar a los estudiantes en momentos de enojo o frustración. Esta visión resalta la necesidad de un acompañamiento emocional humanizado y permanente, en sintonía con el modelo del educador emocional (Bisquerra, 2009) y la teoría del apego seguro de Bowlby (1969),

que subraya la importancia de contar con adultos emocionalmente disponibles para promover la autorregulación infantil.

Las tres respuestas reflejan una comprensión intuitiva y significativa del papel de la escuela como espacio de contención emocional y socialización afectiva. Los estudiantes identifican que el control emocional no puede depender únicamente de esfuerzos individuales, sino que requiere tanto de estrategias institucionales como de figuras cercanas que ofrezcan escucha, empatía y acompañamiento.

Desde un marco teórico, estos planteamientos se relacionan con los fundamentos de la educación socioemocional (CASEL, 2003; Bisquerra, 2009), que promueven el diseño de entornos escolares seguros, emocionalmente inteligentes y centrados en el bienestar. Asimismo, destacan la importancia de integrar prácticas como la mediación escolar, la comunicación empática y la figura del docente emocionalmente competente como condiciones esenciales para fortalecer el desarrollo emocional en la infancia.



PREGUNTA 1

Codificación abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“aprender a controlarlas”	Autocontrol emocional	E1
“no tener tanto temperamento alto”	Regulación del temperamento	E1
“calmar nuestras emociones para no tener conflictos”	Prevención de conflictos mediante regulación	E1
“como si uno supiera que estuvieran diciendo o sentir lo que está sintiendo la otra persona”	Empatía cognitiva	E2
“pensar bien aparte los sentimientos de otros”	Conciencia emocional interpersonal	E3
“yo puedo controlarme respirando hondo, contando hasta 5 y relajándome”	Estrategias de autorregulación: respiración y conteo	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Autorregulación emocional	Autocontrol, regulación del temperamento, uso de estrategias	E1, E3
Empatía y conciencia emocional	Comprensión de emociones ajenas, lectura emocional	E2, E3

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Estrategias de afrontamiento	Respiración, relajación, conteo	E3
Prevención de conflictos	Regulación para evitar reacciones negativas	E1
Autorreflexión	Pensamiento antes de actuar	E3

Codificación Selectiva

Los estudiantes entienden la inteligencia emocional como una habilidad para regular sus emociones y comprender a los demás. E1 destaca el autocontrol y la prevención de conflictos como claves para convivir mejor. E2 introduce la empatía cognitiva, es decir, percibir lo que otro siente. E3 presenta un nivel más avanzado, integrando estrategias de afrontamiento (como respirar y contar) y autorreflexión emocional.

Estas respuestas reflejan nociones vinculadas a los modelos de Daniel Goleman (autorregulación y empatía) y al aprendizaje socioemocional de CASEL, en el cual se promueve la conciencia emocional, la autorregulación y las habilidades sociales desde la infancia.

PREGUNTA 2

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“me pongo furioso y eso no me ayuda a concentrarme”	Reconocimiento de emociones negativas y su impacto en el aprendizaje	E1

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“mantengo la respiración y me quedo quieto”	Estrategia de regulación emocional (respiración y pausa)	E1
“uno siente como si pudiera hacer las cosas mejor”	Autoeficacia emocional / mejora del rendimiento con emociones positivas	E2
“me siento a veces triste cuando me insultan...”	Reconocimiento de emociones ante interacciones sociales negativas	E3
“cuando saco una evaluación mal... deben mejorar para la próxima”	Resiliencia y motivación ante el fracaso	E3
“no se debe rendir en su vida”	Automotivación / actitud resiliente	E3
“colocar cara buena a la vida y así la vida me va a sonreír”	Enfoque optimista y actitud positiva	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Autorregulación emocional	Reconocimiento de emociones, control del enojo, uso de la respiración	E1
Impacto emocional en el aprendizaje	Emociones como facilitadoras u obstaculizadoras del rendimiento	E1, E2
Autoeficacia emocional	Sentirse capaz de mejorar el desempeño al reconocer estados emocionales	E2
Resiliencia y motivación	Reacción ante el fracaso, pensamiento positivo, actitud de superación	E3

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Conciencia emocional interpersonal	Reconocer emociones generadas por la relación con otros (gritos, insultos)	E3

Codificación Selectiva:

Los estudiantes comprenden que las emociones influyen directamente en su aprendizaje. E1 muestra una relación clara entre enojo y baja concentración, pero también una estrategia funcional para la autorregulación. E2 sugiere que sentirse bien emocionalmente le permite “hacer mejor las cosas”, reflejando un inicio de autoeficacia emocional. E3 articula una visión más compleja e integrada: reconoce emociones negativas, analiza sus causas y responde con resiliencia, motivación y una actitud positiva frente a los retos escolares.

Este conjunto de respuestas se alinea con los principios de Goleman sobre autorregulación, Bandura sobre autoeficacia emocional, y CASEL respecto al aprendizaje socioemocional como motor del éxito académico y personal.

PREGUNTA 3

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“socializar con un amigo o quedarme callado”	Búsqueda de apoyo social / Aislamiento positivo	E1
“descansar un ratito la mente, despejarla”	Estrategia de autorregulación mental	E1
“ponerme tranquilo, respirar y listo”	Técnica de respiración para autorregulación	E1

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“hago cosas que me gustan, como leer y jugar con mis amigos”	Actividades placenteras como estrategia emocional	E2
“cuando estoy triste... mis amigos me consuelan”	Apoyo social emocional	E3
“cierro los ojos, respiro hondo y cuento hasta 5”	Técnica de respiración y control consciente	E3
“respiro hondo, pienso en lo que hice mal e intento mejorarlo”	Autorreflexión y solución de conflictos	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Autorregulación emocional	Respiración consciente, aislamiento positivo, descanso mental	E1, E3
Actividades placenteras	Juego, lectura, distracción positiva	E2
Apoyo social	Consolación de pares, socialización para sentirse mejor	E1, E2, E3
Reflexión emocional y resolución de conflictos	Reconocimiento del error, intención de mejora	E3
Resiliencia emocional	Capacidad de afrontar tristeza o enojo sin agresión	E1, E2, E3

Codificación Selectiva

Las respuestas evidencian que los estudiantes emplean estrategias variadas para regular sus emociones negativas en el contexto escolar, recurriendo tanto a técnicas individuales como al apoyo social. E1 maneja la ira con respiración y aislamiento positivo,

mostrando conciencia de su estado emocional y evitando conflictos. E2 encuentra bienestar en actividades que disfruta, como el juego o la lectura, lo que refleja una estrategia adaptativa de distracción placentera. E3 combina varias habilidades emocionales: busca apoyo en sus compañeros, utiliza la respiración consciente y realiza una autorreflexión que le permite mejorar su comportamiento.

En conjunto, estas respuestas se alinean con los modelos de inteligencia emocional de Goleman, Salovey y Mayer, y con el enfoque de aprendizaje socioemocional (CASEL), mostrando que los niños han desarrollado habilidades de autocuidado emocional y autorregulación que les permiten desenvolverse con mayor bienestar en el aula.

PREGUNTA 4

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“me equivoco y me enoja un poquito”	Reconocimiento del error + gestión emocional inicial	E1
“pongo todo mi esfuerzo y no me sale bien”	Frustración ante el fracaso	E1
“práctico y practico para que me salga”	Perseverancia / Estrategia de mejora por repetición	E1
“reflexiono las cosas y ya después lo vuelvo a hacer”	Metacognición / Reflexión y reintento	E2
“lo único que puedo hacer es corregirlo”	Aceptación del error / Responsabilidad	E3

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“cuando uno se tropieza, siempre hay que levantarse”	Resiliencia / Mentalidad de crecimiento	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Gestión emocional ante el error	Frustración, enojo, aceptación	E1, E3
Estrategias de mejora	Práctica continua, reintento, corrección	E1, E2, E3
Metacognición	Reflexión sobre el error	E2
Resiliencia	Actitud de levantarse y continuar, mensaje positivo ante el tropiezo	E3
Autoeficacia y motivación por logro	Persistencia, confianza en mejorar con esfuerzo	E1, E2, E3

Codificación Selectiva

Los estudiantes evidencian una comprensión significativa del valor del error como parte del aprendizaje, mostrando estrategias que reflejan autorregulación emocional, resiliencia y motivación interna. E1 reconoce la frustración inicial, pero también pone en práctica la perseverancia como camino de superación, lo cual indica conciencia emocional y esfuerzo dirigido al logro. E2 plantea una postura reflexiva y metacognitiva, utilizando el ensayo como medio de mejora. E3 va más allá, con una visión resiliente que asume el error como parte inevitable del proceso de crecimiento, mostrando una actitud positiva alineada con la mentalidad de crecimiento de Carol Dweck.

Estas respuestas se alinean con los planteamientos de Flavell (metacognición), Dweck (resiliencia y mentalidad de crecimiento) y Goleman (autorregulación emocional), reflejando que los estudiantes están construyendo habilidades fundamentales para el aprendizaje autónomo y emocionalmente saludable.

PREGUNTA 5

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“mi profe hace actividades... esto es muy divertido”	Actividades lúdicas / Diversión en el aprendizaje	E1
“ellos saben muchas más cosas... uno quiere saber lo que ellos hacen”	Admiración por el maestro / Modelo docente	E2
“me gusta tecnología... sé aprender más avances tecnológicos”	Interés por contenidos significativos / Aplicación del conocimiento	E3
“cuando la profesora enseña un tema que yo no sé, me gustaría aprenderlo”	Curiosidad intelectual / Disposición para aprender	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Motivación a través de la enseñanza	Actividades divertidas, estrategias lúdicas	E1
Modelo docente como inspiración	Maestro como figura de conocimiento / Deseo de imitación	E2

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Interés por el contenido y su aplicación	Tecnología, historia, matemáticas aplicadas a la vida	E3
Curiosidad y disposición al aprendizaje	Deseo de aprender lo que no se sabe	E2, E3
Contexto significativo	Relación entre conocimiento y vida cotidiana	E3

Codificación Selectiva

La motivación escolar está profundamente influenciada por la figura del docente, el uso de estrategias lúdicas y la pertinencia del contenido aprendido. E1 destaca cómo las actividades lúdicas diseñadas por el docente generan disfrute y deseo de seguir aprendiendo, aspecto que se alinea con el aprendizaje significativo de Ausubel, al conectar emoción e interés con el contenido. E2 expresa admiración por el maestro, lo que se vincula con el aprendizaje social propuesto por Bandura, donde el estudiante desea adquirir el conocimiento que el docente posee, reconociendo su papel como modelo. E3 muestra una motivación instrumental y reflexiva, valorando contenidos que tienen utilidad práctica y cultural, lo cual responde al enfoque socioconstructivista de Vygotsky, en el que el contexto, la cultura y la aplicabilidad del conocimiento juegan un papel crucial.

En conjunto, estas respuestas permiten identificar cómo los factores motivacionales generados por el docente favorecen un ambiente propicio para el aprendizaje significativo, sostenido y con sentido.

PREGUNTA 6

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“yo haría es como no hablarle, dejar que se tranquilizara”	Estrategia de evitación de conflicto / Observación reflexiva	E1
“cuando los veo... cerrando los ojos y respirando”	Observación de comportamientos calmantes / Reconocimiento de autorregulación	E2
“cuando ellos se enojan... se calman y lo controlan”	Control emocional / Inteligencia emocional	E2
“cuando le sale algo mal... lo único que puedo hacer es alentarlos”	Empatía / Apoyo emocional	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Autocontrol y regulación emocional	Esperar, calmarse, observar reacciones, evitar conflicto	E1, E2
Señales de manejo emocional	Respiración, silencio, control de impulsos	E2
Apoyo emocional entre pares	Alentar, consolar, ayudar a seguir adelante	E3
Empatía y comprensión del otro	Reconocimiento del estado emocional ajeno	E1, E3

Codificación Selectiva

La capacidad de reconocer el manejo emocional propio o ajeno se manifiesta en la observación de comportamientos reguladores, la empatía hacia los demás y el uso de estrategias para evitar conflictos o brindar apoyo. E1 ilustra una forma inicial de resolución pacífica de conflictos, basada en la observación y espera para no exacerbar emociones ajenas, lo cual refleja habilidades sociales emergentes. E2 describe signos visibles de autorregulación emocional, como la respiración consciente, lo que denota

comprensión de las estrategias que favorecen la calma. E3 introduce la dimensión empática, destacando cómo sugiere alentar a otros cuando enfrentan emociones negativas, alineándose con los principios de un entorno de apoyo emocional.

Estas respuestas se relacionan con las competencias socioemocionales propuestas por Goleman (1995), al integrar autorregulación, conciencia emocional, empatía y habilidades sociales, y permiten visibilizar un entorno escolar que fomenta el desarrollo emocional positivo y la resiliencia.

PREGUNTA 7

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“hago todo lo posible para hacer que los demás se sientan mejor”	Disposición prosocial / Colaboración positiva	E1
“me desanimo un poquito... pero hago todo lo posible”	Persistencia emocional / Esfuerzo sostenido	E1
“cuando estoy feliz... se pusieran brillantes”	Percepción positiva del entorno / Afectividad elevada	E2
“cuando me siento triste no me da ganas de hablar con nadie”	Inhibición emocional / Retraimiento social	E2
“cuando estoy triste... tengo que mejorar en las cosas que me proponga”	Reflexión emocional / Motivación interna	E3
“cuando estoy feliz... le pongo buena cara al estudio y así aprendo más”	Optimismo académico / Influencia emocional en el aprendizaje	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Influencia de las emociones en el rendimiento académico	Estado de ánimo y motivación / Persistencia a pesar del malestar	E1, E3
Disposición emocional hacia el aprendizaje	Alegría como impulso / Tristeza como inhibidor	E2, E3
Impacto emocional en la interacción social	Colaboración / Aislamiento / Empatía	E1, E2
Autorreflexión emocional	Conciencia de emociones / Motivación de superación personal	E1, E3

Codificación Selectiva

Las emociones influyen directamente en la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje, consigo mismos y con los demás, demostrando una conciencia emocional que modula la motivación, la perseverancia y las relaciones sociales dentro del aula.

E1 refleja una postura empática y colaborativa cuando está feliz, y perseverante cuando se siente triste, lo cual muestra autorregulación emocional y conciencia del impacto social de sus emociones. E2 pone en evidencia cómo la felicidad mejora su percepción del entorno y cómo la tristeza genera retraimiento, lo que sugiere un vínculo entre estado emocional y participación social. E3 integra una visión reflexiva, donde la tristeza no se asocia con debilidad, sino con la posibilidad de mejora personal, y valora la felicidad como una herramienta que potencia su aprendizaje.

Este conjunto de respuestas se relaciona con la teoría de las emociones en el aprendizaje de Bisquerra (2009), al indicar que las emociones no solo afectan el estado anímico del estudiante, sino también su motivación, su rendimiento y sus relaciones en el entorno escolar. Asimismo, se observa una clara expresión de inteligencia

intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983), reforzando el papel de la emoción en los procesos cognitivos y sociales del aula.

PREGUNTA 8

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“habría todo tipo de valores en el salón, el respeto...”	Práctica de valores / Convivencia respetuosa	E1
“nadie se empieza a enojar y todos se calman rápido...”	Disminución de conflictos / Regulación emocional colectiva	E2
“cuando intento consolarlos... me dicen que les dé unos cuantos segundos...”	Empatía / Escucha activa / Respeto por el espacio emocional del otro	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Clima positivo en el aula	Ambiente armónico / Tranquilidad / Inclusión	E1, E2, E3
Práctica de valores	Respeto / No discriminación / Paz	E1
Regulación emocional compartida	Control emocional grupal / Reducción de reacciones impulsivas	E2, E3
Apoyo emocional entre compañeros	Empatía / Dar espacio emocional / Comunicación no violenta	E3

Codificación Selectiva

El control emocional dentro del aula promueve un ambiente de respeto, armonía y apoyo mutuo, generando condiciones favorables para el aprendizaje y la convivencia. E1 destaca cómo el manejo emocional facilita la práctica de valores esenciales como el respeto y la no discriminación, lo que señala una cultura de convivencia positiva. E2 refleja cómo la autorregulación emocional colectiva previene conflictos y promueve la calma, especialmente ante intervenciones del docente. E3 aporta una visión empática y madura del clima emocional: sus compañeros no reaccionan impulsivamente, sino que solicitan tiempo para regularse antes de comunicarse, lo cual representa una escucha activa emocional y la consolidación de habilidades socioemocionales complejas.

Estas respuestas se alinean con los principios de la educación emocional de Bisquerra (2003), que plantea que el desarrollo de competencias emocionales en el grupo no solo beneficia el aprendizaje individual, sino que fortalece el tejido social del aula. Además, muestran evidencia de un entorno donde la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el respeto mutuo son productos tangibles del autocontrol emocional compartido.

PREGUNTA 9

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“compañeros tienen un temperamento fuerte... ayuda de otros compañeros pueden tranquilizarse”	Temperamento fuerte / Apoyo social para calmarse	E1
“no se podrían calmar a tiempo y podrían hacer cosas que no quisieran”	Dificultad para la autorregulación / Impulsividad	E2

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“el impulso a uno creer que es menos que los demás”	Sentimiento de inferioridad / Comparación social	E3
“ese impulso se va disminuyendo... a medida que aprendemos”	Madurez emocional / Aprendizaje emocional progresivo	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Dificultad para autorregular impulsos	Impulsividad / Reacciones no deseadas	E2, E3
Influencia del temperamento	Temperamento fuerte / Reacciones intensas	E1
Apoyo social como facilitador emocional	Ayuda entre compañeros / Regulación compartida	E1
Comparación social y emociones negativas	Sentimientos de inferioridad / Autovaloración negativa	E3
Desarrollo emocional progresivo	Madurez / Aprendizaje emocional con el tiempo	E3

Codificación Selectiva

Las principales dificultades en el control emocional en el contexto escolar se relacionan con el temperamento individual, la comparación social y la falta de autorregulación impulsiva, aunque se reconocen apoyos interpersonales y la madurez como facilitadores del desarrollo emocional.

Las respuestas revelan tres grandes fuentes de dificultad emocional: el temperamento fuerte que provoca reacciones intensas (E1), la impulsividad que impide detener acciones indeseadas a tiempo (E2) y la percepción de inferioridad ante los demás (E3), que desata emociones negativas como la frustración o el enojo. No obstante, también se visualiza la importancia del apoyo social, ya que los compañeros pueden ayudar a tranquilizar a quien se desregula (E1), y el proceso de maduración emocional, que se va adquiriendo con la experiencia y el aprendizaje (E3).

Estas ideas se alinean con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, que destaca la autorregulación como una competencia clave, y con enfoques del desarrollo emocional que sostienen que estas habilidades se fortalecen progresivamente. También se aprecia la relevancia de los contextos sociales como soporte en momentos de dificultad emocional.

PREGUNTA 10

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“nos irritamos un poquito... me separo de él... después conversar y ya disculparme”	Reconocimiento de la ira / Distanciamiento para autorregulación / Diálogo posterior / Disposición para disculparse	E1
“hablaría con él y le diría las cosas”	Comunicación directa / Expresión emocional	E2
“preguntando cuál es su problema... colocándome en los zapatos de él”	Escucha activa / Empatía / Toma de perspectiva	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Resolución pacífica de conflictos	Diálogo / Evitar confrontación física / Disposición al perdón	E1, E2, E3
Regulación emocional interpersonal	Reconocimiento de la ira / Separarse para calmarse	E1
Comunicación emocional	Expresión abierta / Preguntar y escuchar / Conversación reflexiva	E2, E3
Empatía y toma de perspectiva	Ponerse en el lugar del otro / Comprender la situación ajena	E3

Codificación Selectiva

Los estudiantes utilizan estrategias de regulación emocional, comunicación empática y diálogo para resolver conflictos interpersonales sin recurrir a la violencia, evidenciando habilidades socioemocionales fundamentales para la convivencia escolar. Las respuestas reflejan procesos de autorregulación emocional como el distanciamiento temporal frente al enojo (E1), seguido de un diálogo constructivo orientado a la reconciliación. E2 valora la expresión directa de los sentimientos como vía para resolver diferencias, mientras que E3 profundiza en el uso de la empatía para entender la perspectiva del otro y buscar soluciones pacíficas.

Estas prácticas concuerdan con los fundamentos de la educación emocional (Bisquerra, 2003) y las competencias sociales planteadas por Goleman (1995), resaltando la capacidad de los estudiantes para manejar conflictos a través del entendimiento mutuo, el autocontrol y la comunicación asertiva.

PREGUNTA 11

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“siempre disculpan y todo está en paz y sin peleas”	Resolución de conflictos / Disculpas como regulación emocional / Clima de paz	E1
“la profe nos enseña cada paso para que uno no se estresara ahí”	Acompañamiento emocional del docente / Prevención del estrés	E2
“él sabe qué es bien y qué es malo... viene a pedirme consejos... yo le doy consejos de vida”	Apoyo emocional entre pares / Empatía / Orientación afectiva	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Regulación emocional en el aula	Resolución pacífica / Prevención del estrés / Disculpas como estrategia	E1, E2
Apoyo socioemocional entre compañeros	Consejos emocionales / Ayuda mutua / Referente emocional	E3
Rol del docente como guía emocional	Enseñanza emocional / Contención emocional	E2
Clima emocional positivo	Paz / Comprensión / Convivencia armónica	E1, E3

Codificación Selectiva

El uso consciente y positivo de las emociones, tanto por parte de los estudiantes como del docente, contribuye a la construcción de un clima emocional favorable que

facilita el aprendizaje y fortalece la convivencia escolar. Las experiencias compartidas revelan cómo las emociones pueden ser gestionadas de forma constructiva para beneficio del grupo. E1 destaca la resolución pacífica de conflictos mediante las disculpas, lo cual mantiene un ambiente armónico. E2 resalta el rol fundamental del docente como guía emocional, quien enseña paso a paso para reducir el estrés en momentos difíciles. E3 evidencia una dinámica de apoyo emocional entre pares, en la que uno de los estudiantes actúa como referente afectivo, brindando consejos para superar momentos de tristeza o inseguridad.

Estas vivencias reflejan los principios clave de la educación socioemocional (Bisquerra, 2009; CASEL, 2003), que sostiene que la regulación emocional, la empatía y el acompañamiento, tanto entre pares como desde la figura adulta, fortalecen las condiciones para aprender en un entorno respetuoso y emocionalmente seguro.

Pregunta 12

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
“tranquilizarlos y hablar de ese tema para que ellos se reconcilien”	Mediación entre compañeros / Comunicación emocional / Promoción de la reconciliación	E1
“ayudo a mis amigos a aprender cómo hacerlo... les digo cada paso”	Enseñanza emocional / Acompañamiento / Orientación paso a paso	E2
“tranquilo, relájate, respira hondo, cuenta hasta cinco...”	Apoyo para controlar la ira / Técnicas de regulación emocional / Comunicación empática	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Mediación emocional entre pares	Calmar conflictos / Promover reconciliación	E1
Acompañamiento emocional y enseñanza	Guía paso a paso / Apoyo emocional	E2
Estrategias de autorregulación emocional	Respiración / Control del enojo / Comunicación afectiva	E3
Empatía y habilidades socioemocionales	Comprensión del otro / Disposición a ayudar / Promoción de bienestar común	E1, E2, E3

Codificación Selectiva

Los estudiantes actúan como mediadores emocionales y facilitadores del bienestar colectivo, utilizando estrategias de autorregulación, comunicación empática y enseñanza emocional para mejorar el clima escolar.

PREGUNTA 13

Codificación Abierta

Fragmento del discurso	Código abierto	Participante
"traer algunas personas a que hagan que la gente con conflicto dialoguen"	Mediación para resolver conflictos	E1
"hagan que la gente con conflicto dialoguen"	Fomento del diálogo entre estudiantes en conflicto	E1

"decirles las cosas con calma y no gritándoles"	Comunicación calmada y no violenta	E2
"tranquilizarlos para que no hagan cosas malas con las emociones que sienten"	Intervención oportuna para tranquilizar a niños enojados	E2
"una persona que se encargue de tranquilizarlo... colocarse en los zapatos de él y entender la situación"	Empatía: ponerse en el lugar del otro para comprender emociones	E3

Codificación Axial

Categoría axial	Subcategorías	Participantes
Mediación y resolución de conflictos	Mediación, diálogo como estrategia de solución	E1
Comunicación asertiva	Hablar con calma, evitar gritos	E2
Apoyo emocional en situaciones difíciles	Tranquilizar, contener emocionalmente	E2, E3
Desarrollo de empatía	Ponerse en el lugar del otro, comprender emociones ajenas	E3

Codificación Selectiva

Los estudiantes consideran que la escuela debe fomentar la comprensión emocional y el control de las emociones a través de estrategias de mediación, comunicación efectiva y empatía. E1 propone que personas mediadoras ayuden a resolver conflictos mediante el diálogo. E2 enfatiza la necesidad de una comunicación calmada y apoyo emocional para evitar acciones impulsivas. E3 plantea un enfoque integral, donde un adulto actúe como guía emocional, escuche y comprenda al niño enojado.

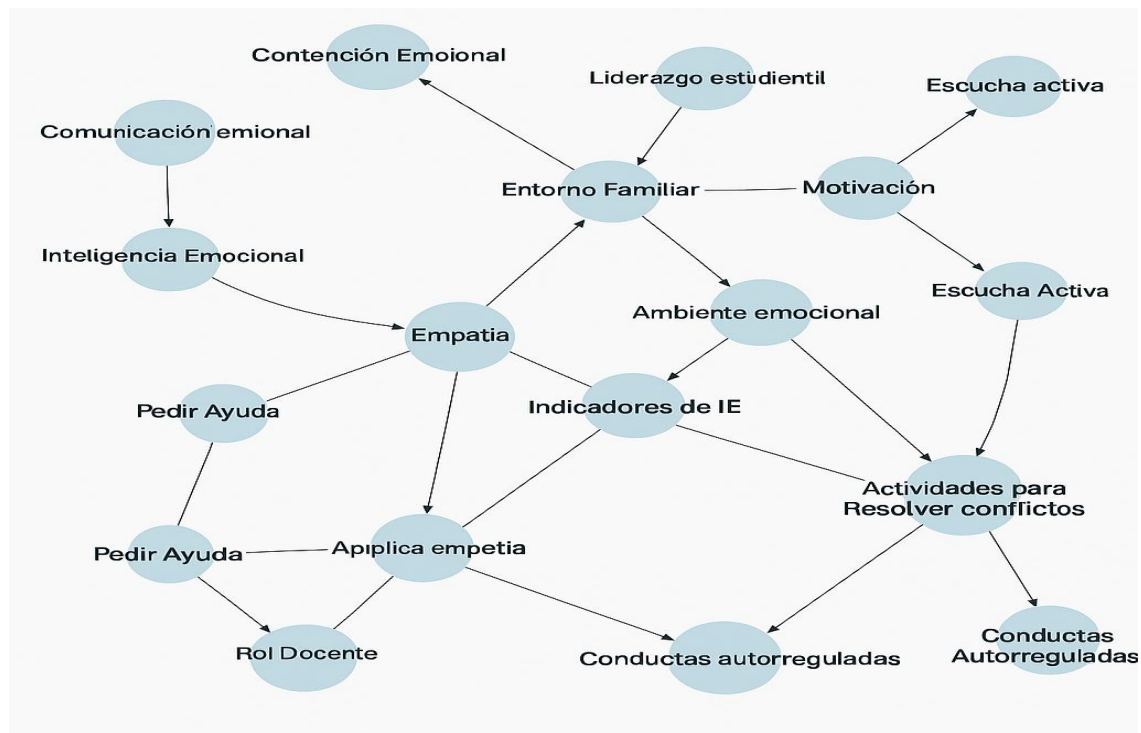
Estas propuestas reflejan fundamentos del aprendizaje socioemocional descrito por CASEL (2003) y los modelos de Goleman (1995), quienes destacan la autorregulación, la empatía y la mediación como herramientas esenciales para el desarrollo emocional positivo en contextos escolares. Las respuestas evidencian que los estudiantes no solo identifican emociones en los demás, sino que intervienen activamente para mejorar la convivencia y el ambiente escolar. E1 describe cómo media en conflictos entre compañeros, fomentando la reconciliación. E2 enseña a sus amigos cómo actuar emocionalmente, guiándolos paso a paso. E3 aplica técnicas claras de autorregulación (como respirar, contar hasta cinco y verbalizar emociones) para apoyar a un compañero con dificultades de ira.

TABLA 2. CATEGORÍAS EMERGENTES – GRUPO 2 ESTUDIANTES

Categoría emergente	Subcategoría	Estudiantes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
Docente como agente emocional	Modelo docente y contexto significativo	E2, E3	Admiran a sus docentes y relacionan lo aprendido con su vida cotidiana.	El maestro y el contenido significativo influyen en la motivación emocional-académica.
	Motivación intrínseca para aprender	E1, E2, E3	Muestran disposición para mejorar su desempeño y motivación frente a los retos.	El aprendizaje se potencia cuando las emociones se gestionan adecuadamente.
Didáctica emocional situada	Estrategias de regulación emocional	E1, E3	Usan técnicas como respiración, conteo y aislamiento positivo.	El estudiante regula sus emociones mediante estrategias personales.

Categoría emergente	Subcategoría	Estudiantes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
	Reconocimiento emocional	E1	Reconocen la influencia de emociones negativas sobre el aprendizaje.	La identificación del estado emocional mejora el manejo del comportamiento.
	Actividades para afrontar emociones	E1, E2, E3	Usan lectura, juego o socialización para regular emociones.	Las actividades placenteras apoyan el bienestar emocional.
Convivencia escolar restaurativa	Regulación interpersonal de conflictos	E1, E2, E3	Prefieren calmarse, dialogar y escuchar antes de responder.	La autorregulación emocional favorece la resolución pacífica.
	Apoyo emocional entre compañeros	E1, E3	Ofrecen consuelo, consejos o compañía a compañeros.	Se construye un ambiente de empatía y solidaridad.
	Mediación emocional y reconciliación	E1, E2, E3	Intervienen en conflictos promoviendo calma y reconciliación.	Asumen un rol mediador que contribuye al bienestar colectivo.
	Comunicación asertiva	E2	Expresan ideas con calma y respeto para resolver situaciones.	La comunicación emocional efectiva transforma conflictos.
Emocionalidad extendida	Empatía cognitiva y comprensión interpersonal	E2, E3	Comprenden los sentimientos ajenos y logran ponerse en el lugar del otro.	La empatía mejora la convivencia y el apoyo entre pares.
	Resiliencia y reflexión emocional	E3	Enfrentan errores o tristeza con actitud positiva.	La resiliencia se manifiesta en la

Categoría emergente	Subcategoría	Estudiantes (Códigos)	Observaciones clave	Eje relacional (Codificación Axial)
				capacidad de superación.
	Desarrollo emocional progresivo	E3	Reconocen que su capacidad emocional mejora con el tiempo.	El desarrollo emocional es un proceso de maduración continua.
Déficit de políticas institucionales	Mediación y resolución pacífica de conflictos	E1, E2, E3	Sugieren figuras mediadoras externas para facilitar el diálogo.	La mediación ayuda a la regulación emocional y la convivencia escolar.
	Estrategias de comunicación asertiva	E1, E2	Destacan la importancia de comunicación calmada y no violenta.	La comunicación efectiva previene conflictos.
	Apoyo emocional en situaciones de enojo	E3	Proponen un guía emocional que ayude a estudiantes en crisis.	La intervención oportuna favorece la estabilidad emocional.
	Desarrollo de empatía y comprensión mutua	E3	La escucha activa y ponerse en el lugar del otro mejoran la convivencia.	La empatía fortalece la regulación emocional y social.



Categoría 1. Docente como agente emocional



Desde la percepción de los estudiantes, el docente cumple un papel fundamental como figura emocional de referencia. Los códigos E2 y E3 expresan admiración hacia sus docentes, relacionando los aprendizajes adquiridos en el aula con situaciones de su vida cotidiana, lo cual evidencia la influencia del docente como modelo de comportamiento emocional y moral. A su vez, E1, E2 y E3 manifiestan una motivación intrínseca por aprender, mostrando disposición para enfrentar los retos académicos con entusiasmo. Esta conexión afectiva entre el estudiante y el docente es clave para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Según Goleman (1995), el maestro emocionalmente competente no solo transmite conocimientos, sino que modela la regulación emocional y la empatía, impactando en el desarrollo socioemocional de sus alumnos. Del mismo modo, Bisquerra (2007) subraya que el docente tiene un rol fundamental como agente de socialización emocional. Así, los estudiantes reconocen en sus docentes una influencia directa sobre sus emociones, destacando la necesidad de formar educadores emocionalmente capacitados.

Categoría 2. Didáctica emocional situada



Diagrama visual 7. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

Los estudiantes reflejan una comprensión clara de las estrategias emocionales que emplean en su proceso de aprendizaje. El código E1 y E3 mencionan técnicas como la respiración, el conteo o el aislamiento positivo para regular sus emociones, lo cual indica una apropiación práctica de recursos de autorregulación. Además, E1 señala cómo el reconocimiento de emociones negativas les permite identificar momentos que afectan su rendimiento escolar, demostrando conciencia emocional. Finalmente, E1, E2 y E3 mencionan actividades como la lectura, el juego o la socialización como métodos efectivos para gestionar estados emocionales.

Este tipo de prácticas responde a lo que Fernández-Berrocal y Extremera (2005) denominan “pedagogía emocional situada”, donde las emociones se integran en el currículo y se abordan en contextos reales de aprendizaje. De igual forma, Gross (1998) resalta la importancia de estrategias de regulación para mejorar el control emocional en la infancia. Este conjunto de prácticas demuestra cómo la inteligencia emocional no es algo abstracto, sino una herramienta vivida y experimentada por los estudiantes en la cotidianidad escolar.

Categoría 3. Convivencia escolar restaurativa



Diagrama visual 8. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

Una de las categorías más sólidas desde la voz estudiantil es la relacionada con la convivencia y la gestión emocional del grupo. Los estudiantes (E1, E2 y E3) expresan que prefieren calmarse, escuchar y dialogar antes de reaccionar impulsivamente ante conflictos, lo que evidencia un desarrollo temprano de la autorregulación emocional. Asimismo, E1 y E3 destacan la importancia del apoyo emocional entre compañeros, brindando consuelo y compañía, lo que refuerza un entorno de solidaridad. Otros como E2, mencionan el uso de una comunicación respetuosa y calmada para resolver situaciones, lo cual refleja habilidades de comunicación asertiva.

Esta narrativa se conecta con la teoría de la convivencia restaurativa propuesta por Zehr (2002), en la que se priorizan el diálogo, la escucha activa y la reparación del daño sobre las sanciones punitivas. También se alinea con Zins et al. (2004), quienes plantean que el desarrollo emocional fortalece las habilidades sociales necesarias para

la resolución de conflictos. Los estudiantes no solo internalizan estos valores, sino que los ponen en práctica como agentes activos de la armonía en el aula.

Categoría 4. Emocionalidad extendida

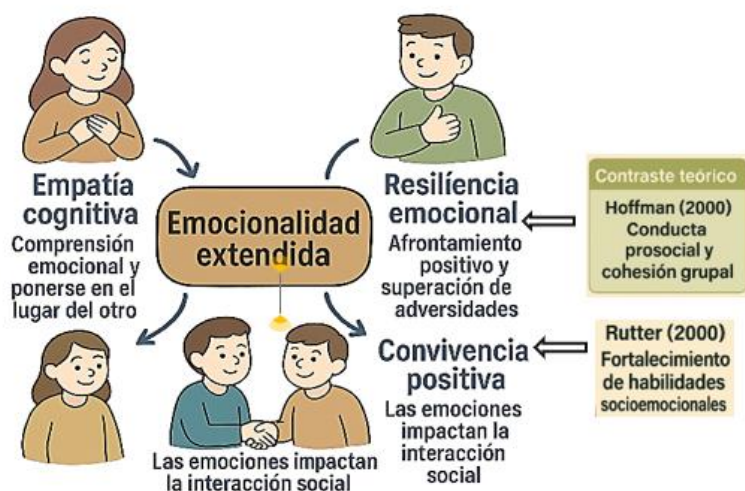


Diagrama visual 9. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

En esta categoría, los estudiantes demuestran una comprensión profunda de la dimensión emocional más allá del aula, manifestando capacidades empáticas y resilientes. E2 y E3 son conscientes de los sentimientos de los demás y logran ponerse en su lugar, lo que evidencia el desarrollo de la empatía cognitiva. Esta habilidad es clave para fomentar una convivencia positiva, ya que facilita relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua.

Por otro lado, E3 relata cómo afronta momentos difíciles con actitud positiva, indicando la presencia de resiliencia emocional ante la adversidad. Teóricamente, esta visión coincide con los aportes de Hoffman (2000), quien resalta la empatía como motor de la conducta prosocial y la cohesión grupal. Rutter (2000), por su parte, define la resiliencia como la capacidad de resistir y sobreponerse a los retos de forma saludable, siendo un objetivo prioritario en los contextos escolares. Los estudiantes, al expresar

estas competencias, dan cuenta de una emocionalidad que trasciende la instrucción académica y se proyecta hacia la vida social y personal.

Categoría 5. Déficit de políticas institucionales:

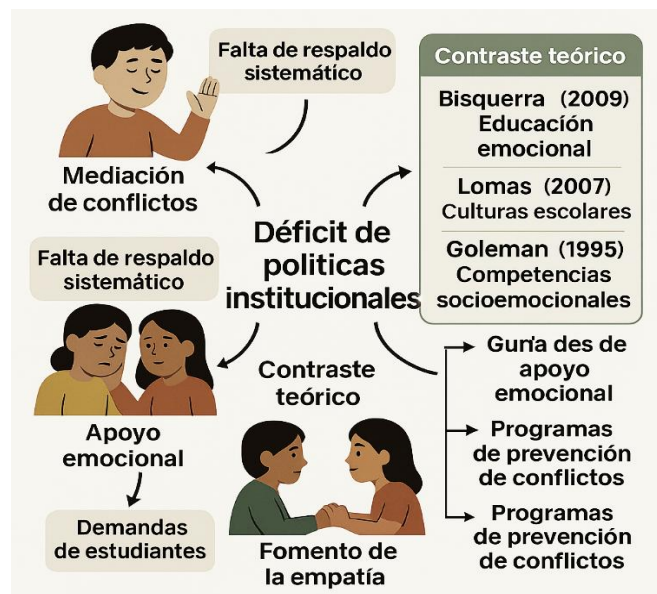


Diagrama visual 10. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

Esta categoría refleja la necesidad de estructuras organizativas claras que promuevan la gestión emocional en contextos escolares. A partir de los datos obtenidos, se evidencian prácticas espontáneas como la mediación de conflictos, el uso de la comunicación asertiva, el apoyo emocional en momentos de enojo y el fomento de la empatía, todas ellas realizadas por los docentes o estudiantes sin un respaldo sistemático por parte de la institución.

Desde la teoría, este hallazgo se alinea con las propuestas de Bisquerra (2009), quien subraya la urgencia de implementar planes institucionales de educación emocional que permitan pasar de acciones individuales a prácticas estructuradas y sostenibles. En este sentido, la mediación escolar, como proceso regulado, requiere de protocolos formales para ser efectiva, lo cual coincide con las sugerencias de los estudiantes de contar con figuras mediadoras. Según Lomas (2007), la comunicación asertiva no solo

es una habilidad interpersonal, sino un eje fundamental en culturas escolares que favorecen el bienestar emocional.

Por su parte, Goleman (1995) plantea que la regulación emocional y la empatía deben ser cultivadas a través de ambientes que estimulen el desarrollo de competencias socioemocionales. La ausencia de políticas institucionales limita este desarrollo, pues coloca la responsabilidad exclusivamente en los agentes individuales (docentes o estudiantes), sin un soporte organizativo que favorezca intervenciones oportunas, tal como lo señalaron los estudiantes al demandar guías de apoyo emocional.

Este vacío institucional puede repercutir negativamente en la convivencia escolar y en la capacidad de respuesta ante crisis emocionales. Por lo tanto, se requiere una apuesta decidida por parte de las instituciones educativas para formular políticas claras que integren programas de formación emocional, protocolos de atención a la convivencia y mecanismos de prevención de conflictos, alineados con un enfoque inclusivo y humanista.

CAPÍTULO V

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA

El desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto escolar requiere comprender múltiples dimensiones interrelacionadas que influyen en la forma como los niños se vinculan consigo mismos, con los demás y con el conocimiento y en este sentido, resulta fundamental integrar la perspectiva de Daniel Goleman (1995), quien definió la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, con el aporte de teorías como la del Apego (Bowlby, 1969), el socio constructivismo de Vygotsky (1978) y el aprendizaje social de Bandura (1986).

Consecuentemente, la inteligencia emocional se concibe como un componente central en la construcción de una educación integradora y humanizadora en los niveles de básica primaria hacia la interiorización significativa del saber, que incide de manera directa en el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales en los estudiantes. Por tanto, cuando existe un mutuo entendimiento entre el educador y el educando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilita vínculos comunicativos asertivos que conllevan a permear en estos agentes educativos todas las dimensiones propias de un ser con esencia biológica, espiritual, emocional y psicológica.

En primer lugar, en los núcleos de formación educativa llamadas escuelas, en su fase inicial de formación, congregan unos individuos en edades muy tempranas o que se denominan de primera infancia, para empezar una nueva etapa de convivencia e interacción social con otros niñas y niños que traen la misma condición emocional de vulnerabilidad al dejar por una jornada del día su nicho familiar donde siempre han estado acompañados de quienes son su primer círculo socioafectivo, ya sea mamá, papá, hermanos, abuelos, tíos o cuidadores.

Por lo tanto, estamos haciendo referencia al desarrollo de la dimensión intrapersonal de la IE en una etapa incipiente del ser humano, que necesita de un apoyo emocional para adaptarse a nuevos espacios de aprendizaje en los grados de preescolar y básica primaria principalmente donde el adulto del grupo es el docente que tiene la dispendiosa labor pedagógica de orientarlos hacia su crecimiento intelectual, motriz, comunicativo y social. También, desde la mirada de Lev Vygotsky, en su teoría “Zona de Desarrollo próximo (ZDP), señala el aprendizaje construido a través de la interacción social para alcanzar altos niveles siempre y cuando la adquisición de nuevos saberes sea naunceados con la experiencia y aportes de un adulto orientador. Si el docente, además de mediar cognitivamente, mediatiza emocionalmente, actúa no solo como facilitador del conocimiento, sino como regulador emocional, capaz de trascender hacia construir mutuamente con el niño herramientas para el manejo de emociones.

En paralelo, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura resalta que los niños aprenden por observación e imitación de modelos significativos pues el docente como figura visible y emocionalmente activa, modela comportamientos emocionales: cómo responder a la frustración, cómo resolver conflictos y cómo comunicarse asertivamente. En suma, la integración de estas teorías permite sostener que el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela no es un proceso aislado ni exclusivamente individual, sino un fenómeno profundamente relacional, vincular y mediado. De igual manera, la calidad del apego en el aula, la interacción social emocionalmente significativa y el modelamiento de conductas emocionales positivas conforman un ecosistema educativo que favorece el aprendizaje integral de los niños en básica primaria.

Una educación comprometida con el bienestar emocional de los estudiantes

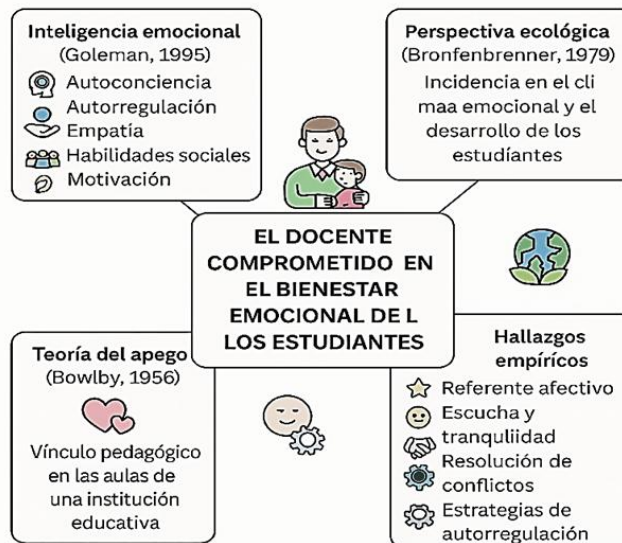


Diagrama visual 11. Nota. Creación de la autora con ayuda la IA

Cuando se habla de la relación que existe entre un docente con sus estudiantes, no se puede desvincular de ella, el factor emocional que emerge de manera innata y caracteriza a dos seres humanos que de manera reciproca entregan y reciben manifestaciones positivas o negativas de índole conductual. Entre tanto, en el marco de una educación que promueve el desarrollo integral educativo, la actitud de quien orienta procesos de formación educativa es clave para transmitir de manera constructiva el conocimiento a sus discípulos y así trascender no solo en su vida académica, sino en su vida familiar, social y profesional, que a su vez posiciona al educador como mediador no solo de contenidos curriculares, sino también de emociones, de relaciones, de normas de convivencia y de procesos afectivos fundamentales en la formación humana de los estudiantes (Goleman, 1995; Bisquerra, 2009).

De tal manera, que desde el modelo de la inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995), el docente requiere competencias que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la motivación, no solo para gestionar sus propias emociones, sino también para acompañar a sus estudiantes,

quienes desde su infancia escolar manifiestan la necesidad de recibir apoyo emocional de ese adulto ajeno a su núcleo familiar que lo recibe en nuevos espacios de aprendizaje denominados escuelas o colegios. A su vez, estos pequeños aprendices necesitan crear afinidad con el docente para sentirse seguros y confiados en las acciones pedagógicas que este desarrollará en una jornada del día lejos de su casa y que además compartirán experiencias con de otros niños y niñas de su misma edad.

Por consiguiente, este tipo de vínculo pedagógico que surge en las aulas de una institución educativa se acopla a la teoría del apego, especialmente desde los planteamientos de Bowlby (1988), quien postula el génesis de los lazos afectivos desde una perspectiva natural, biológica y evolutiva del ser humano hacia la construcción de las dimensiones afectiva, cognitiva y social que manan en cada uno de los individuos a medida que transitan por las diferentes etapas de desarrollo propias de un ser multidimensional que va construyendo su identidad de manera progresiva.

Además, la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite comprender cómo el docente, como actor fundamental del microsistema escolar, incide en la calidad del clima emocional del aula y, por ende, en el bienestar y desarrollo emocional de los estudiantes. Así, el maestro no solo interactúa directamente con los alumnos, sino que modula las relaciones entre pares, gestiona los conflictos y configura las condiciones para una convivencia emocionalmente saludable que son el garante para la integración funcional de nuevos contenidos en esquemas mentales existentes que se han ido consolidando desde los primeros años de vida.

Los hallazgos empíricos recolectados en una institución educativa de básica primaria en Floridablanca evidencian que los estudiantes identifican al docente como un referente afectivo, que escucha, tranquiliza, resuelve conflictos con calma y enseña estrategias de autorregulación emocional. Las expresiones estudiantiles reflejan la percepción del maestro como alguien que “ayuda a calmarse”, “escucha cuando uno está triste” o “ayuda a que los compañeros no se peleen”. Estos testimonios concretos

fortalecen la comprensión del docente como un agente emocional que incide directamente en la construcción del clima emocional escolar y en los aprendizajes socioemocionales cotidianos.



Diagrama visual 12. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

Por tanto, **“el docente como agente emocional”** se convierte en un actor decisivo en la formación de sujetos íntegros, capaces de comprender, expresar y regular sus emociones en interacción con los demás. Su rol emocional es insustituible en la construcción de aulas inclusivas, afectivas y transformadoras, en las que la educación no se limite a enseñar contenidos, sino forme sujetos autónomos, creativos, dinámicos y equilibrados, capaces de adaptarse a nuevas realidades para alcanzar el fin propio de su existencia sin perder su esencia y reafirmando su propia identidad que lo hace único e irrepetible.

En tal sentido, la dispendiosa tarea pedagógica de moldear seres integrales en un mundo decorado con una amplia gama de situaciones diversas, exige que el educador posea una idoneidad pedagógica que se traduzca en una alta competencia didáctica, capaz de poner en juego su vocación y creatividad en la aplicación de estrategias, técnicas y métodos que se armonicen con esa intención integradora de mente y corazón.

Ciertamente en este proceso, el educador se erige como eje principal, no solo por su función transmisora de conocimientos, sino por su papel inspirador y orientador en la construcción de subjetividades conscientes, empáticas y críticas, capaces de transformar su entorno con responsabilidad y sensibilidad humana.

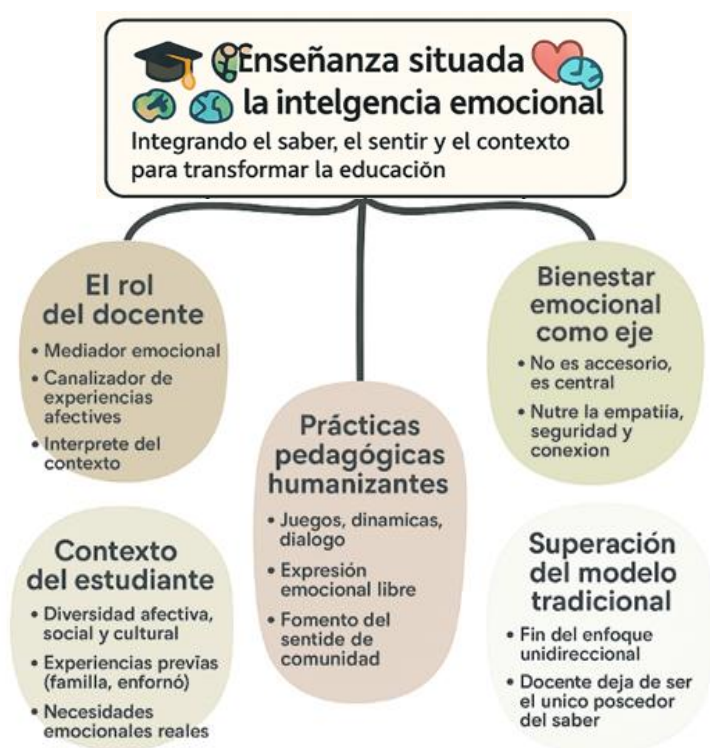


Diagrama visual 13. Nota. Creación de la autora con ayuda la IA

Entonces se infiere, que trascender a las profundidades emotivas complejas de un individuo, requiere declarar la urgencia manifiesta para la apropiación de una **“didáctica emocional situada”** entendida (desde una perspectiva pedagógica), como la formulación de propuestas formativas contextualizadas, capaces de responder de manera pertinente a las realidades afectivas, sociales y culturales del estudiantado que ve en este actor educativo a un guía equipado de saberes para hacer de procesos de enseñanza y aprendizaje más humanos y transformadores. En tal entramado, el docente asume un rol protagónico como mediador sensible, capaz de interpretar y canalizar las

experiencias emocionales en beneficio de docentes coherentes con su propia realidad existencial.

Desde esta perspectiva, el bienestar emocional no puede ser concebido como un elemento periférico, sino como un eje estructurante de las prácticas pedagógicas, cuyo cultivo exige un compromiso ético y formativo por parte del docente. Así, la escuela se rodea de subjetividades muy sanas de tipo emocional y social distanciándose de esa concepción tradicional de centros de aprendizaje con sentido unidireccional de saberes, donde el conocedor y poseedor de conocimiento siempre fue el docente y solo su perspectiva era valorada por encima de los intereses y necesidades individuales de quienes tenían el compromiso de escuchar, retener y replicar la información impartida en las aulas de clase. De ahí que, durante décadas e incluso en tiempos contemporáneos, el cumplimiento de los horarios escolares se haya percibido como una obligación ardua para un amplio porcentaje de los discentes, convirtiéndose la asistencia a clases en una carga rutinaria más que en una oportunidad significativa de crecimiento personal y profesional.

Para tal efecto, en las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes se refleja que actividades tradicionalmente valoradas por su carácter lúdico y formativo (como las dinámicas, los juegos, los diálogos y otras interacciones placenteras) adquieren un papel protagónico en la construcción del bienestar emocional en el aula. Estas prácticas, lejos de ser simples recursos recreativos, son el complemento necesario para que los escenarios académicos se fortalezca la expresión emocional, la empatía, la cooperación y el sentido de comunidad mediante un enfoque más humano de los procesos educativos hacia el fomento de un clima escolar positivo producto de una simbiosis entre organismos emocionalmente activos.

Es por este motivo que en cada espacio donde interactúan niños, niñas y docentes no es sorpresivo que los conflictos florezcan, pues cada uno tiene un bagaje de emociones, experiencias y formas distintas de ver el mundo que no puede dejar

reposando en cada uno de los nichos familiares para ampliar en ellos los espacios donde consignar todo aprendizaje proveniente de un entorno escolar vivificante del cual hace parte. Pero, más que una anomalía, el conflicto es parte inherente del proceso educativo y social; sin embargo, su presencia no debe entenderse como una amenaza, sino como una oportunidad para desarrollar habilidades emocionales, fortalecer el diálogo y construir una convivencia basada en el respeto y la empatía.

Sin duda alguna, toda esta reflexión conduce a escudriñar y comprender la nombrada “**convivencia escolar restaurativa**” que se ha derivado de la información brindada de docentes y estudiante que han contribuido con esta tarea investigativa, la cual deja ver la desaprobación de modelos disciplinarios punitivos para proponer una visión relacional, ética y transformadora de la gestión de la convivencia que convierte al educador en un facilitador que acude a los círculos de diálogo, los acuerdos colectivos, la escucha activa y la corresponsabilidad para calmar los turbulentos ambientes escolares.

Emocionalidad extendida



Diagrama visual 14. Nota. Creación de la autora con ayuda de la IA

De igual manera, a medida que el estudiante transita por los niveles de educación que ofrece el Estado a través de sus instituciones oficiales, se van cimentando vínculos indisolubles entre el ente educativo y el núcleo familiar. En este contexto, la convergencia de esfuerzos entre la escuela y la familia se erige como un imperativo axiomático para la consecución de una educación de calidad trascendente y lejos de concebirse como entidades disociadas, su interacción debe ser una simbiosis dinámica, donde la coacción externa o la displicencia no tengan cabida para socavar la corresponsabilidad intrínseca de los miembros de la familia en el proceso formativo integral permeado por la armonía y el entendimiento mutuo entre los actores involucrados.

Sin embargo, no puede ignorarse la carga emocional que cada individuo (tanto los menores aprendices como los adultos orientadores) lleva consigo a los espacios escolares. Es innegable que la familia, como primer agente formador, ejerce una influencia determinante en el desarrollo de quienes ven en sus formadores un ejemplo a seguir que a través del tiempo su imagen está delineada por aspectos observables de tipo comportamental que se mezclan con toda esa información con la que han sido moldeados directamente por sus cuidadores, tejiéndose así hilos profundos de sentido y emocionalidad que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Déficit de políticas Institucionales

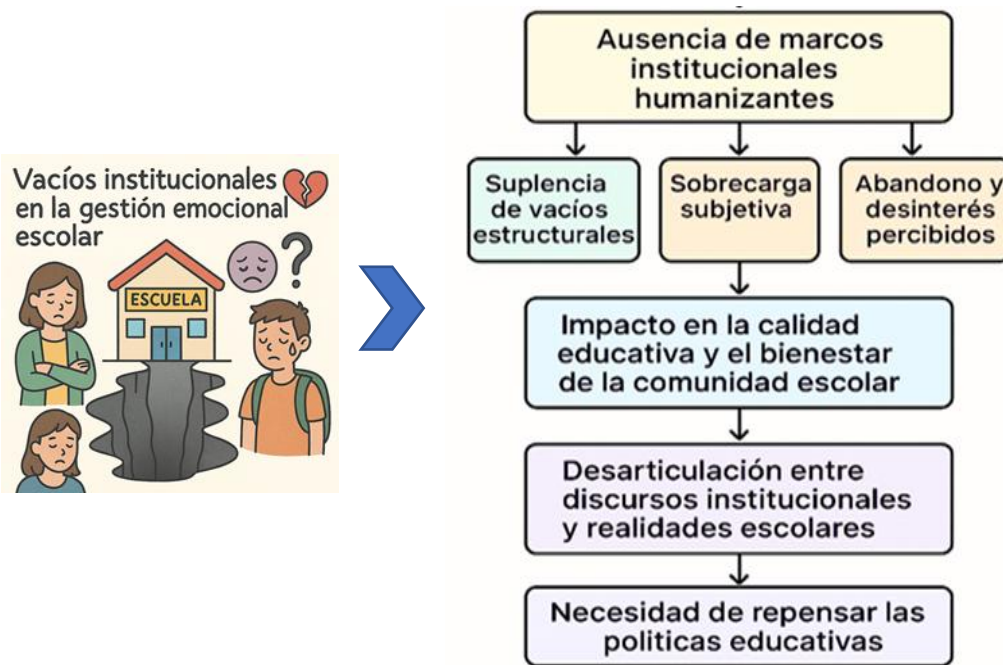


Diagrama visual 15. Nota. Creación de la autora con ayuda la IA

Finalmente, la teoría emergente plantea que, en ausencia de marcos institucionales consistentes y humanizantes, los actores escolares se ven obligados a suplir vacíos estructurales desde sus propias capacidades emocionales y relacionales, generando una sobrecarga subjetiva que compromete tanto la calidad educativa como el bienestar integral de la comunidad escolar. Esta construcción teórica, nacida de los testimonios y experiencias analizadas, no solo explica una problemática situada, sino que interpela la necesidad de repensar las políticas educativas desde una lógica participativa, emocionalmente consciente y territorialmente situada.

Además, los hallazgos ponen en evidencia que este déficit no se expresa únicamente en la escasez de recursos físicos o materiales, sino que se manifiesta de forma más profunda en la desarticulación entre los discursos institucionales y las realidades emocionales y pedagógicas del entorno escolar. Las narrativas de docentes revelan sentimientos de desprotección institucional y ausencia de acompañamiento

frente a problemáticas complejas como la salud mental estudiantil, los conflictos escolares o la falta de formación en educación emocional. Por su parte, los estudiantes expresan percepciones de abandono, desinterés o respuestas institucionales reactivas ante sus necesidades afectivas y de aprendizaje.

Esta desconexión evidencia que, más allá de la formulación de políticas, se requiere una transformación estructural que vincule la dimensión normativa con las prácticas escolares cotidianas, reconociendo a los actores educativos como sujetos activos en la construcción de ambientes escolares emocionalmente sostenibles. Así, la teoría construida desde el análisis inductivo propone comprender el déficit institucional no solo como una carencia funcional, sino como un vacío relacional y simbólico que incide directamente en los procesos de formación integral.

En consecuencia, estos cinco eslabones anteriormente disertados, me han conducido a avanzar en la construcción de una teoría que consagra de manera creativa y respetuosa el sentir y la visión de discentes y docentes que solo anhelan mantener una relación sana y afectuosa con el conocimiento, consigo mismos y con el entorno, transformando así el aula en un verdadero ecosistema de bienestar y aprendizaje significativo hacia a un plano de genuino entendimiento y crecimiento mutuo.

La Inteligencia Emocional: latido profundo del aprendizaje escolar

En el vasto universo de la educación, con frecuencia el foco se ha puesto en lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden, priorizando el contenido y las metodologías. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha comenzado a reconocer una verdad ineludible: el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino una experiencia profundamente humana y emocional. Es desde esta perspectiva que emerge la Inteligencia Emocional (IE), no como una habilidad secundaria, sino como el verdadero latido profundo que impulsa y sostiene cada paso del camino educativo.

Esta teoría, **"La Inteligencia Emocional: latido profundo del aprendizaje escolar"**, surge de la convicción de que el bienestar emocional de discentes y docentes

no es un añadido opcional, sino el principio rector sobre el cual se construye una experiencia educativa transformadora y perdurable. En tal sentido, el presente enfoque aborda la conexión entre las competencias emocionales (como la autorregulación, la empatía y la autoconciencia y los procesos pedagógicos) que inciden en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la formación integral de los estudiantes en primaria."

Al mismo tiempo, demostrar que cuando se nutre el corazón de estudiantes y educadores, no solo se están formando mentes brillantes, sino también seres humanos plenos, conscientes y capaces de construir un futuro más compasivo y resiliente donde la escuela trasciende su función instructiva para convertirse en un espacio de cuidado, transformación y sentido para la vida. No obstante, para nutrir esas profundidades afectivas de niños y adultos como actores escolares potencialmente dotados de emociones debe establecerse una simbiosis afectiva y restaurativa basada en el reconocimiento mutuo, la empatía y la capacidad de sanar juntos las experiencias que, de otro modo, podrían obstaculizar el proceso de aprendizaje y convivencia.

La Inteligencia Emocional: latido profundo del aprendizaje escolar

Al nutrir el corazón, formamos seres humanos plenos.

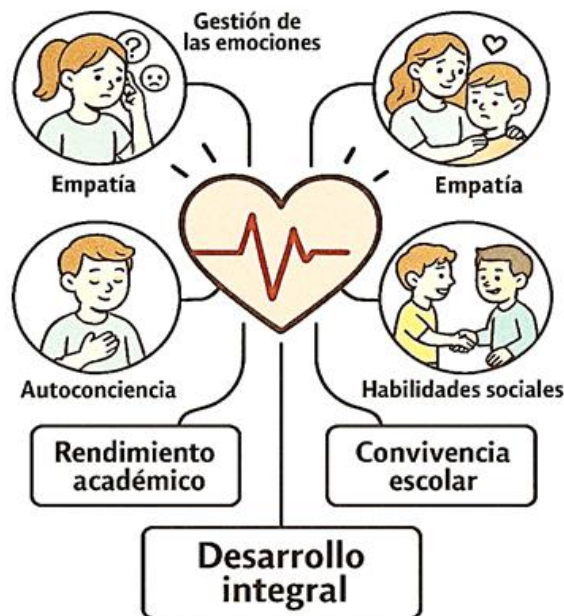


Diagrama visual 16. Nota. Creación propia con ayuda de la IA

La inteligencia emocional se configura como un puente simbólico que une el sentir con el pensar, y que articula la dimensión humana con los procesos de enseñanza. Este puente, nutrido por la comunicación afectiva, el vínculo familia-escuela, la creatividad didáctica y políticas institucionales coherentes, permite el tránsito hacia aprendizajes significativos y duraderos. A través de las voces de los estudiantes, se revela cómo este puente reduce distancias afectivas, sostiene vínculos auténticos y posibilita la construcción de un entorno escolar más empático y resiliente.

Como investigadora y pedagoga, asumo que fortalecer este puente es apostar por una escuela que no solo forma mentes brillantes, sino también corazones conscientes, capaces de transformar su entorno con sensibilidad y compromiso humano, donde el docente a través de esa esencia cálida propia del hombre, se convierte en un faro que guía, un modelador de respuestas emocionales y un facilitador de climas de aula donde la seguridad psicológica y la conexión humana no solo depende de un solo actor escolar

sino la intersección de todos los integrantes de una comunidad educativa que palpitan en cada uno de los rincones de un edificio condicionado para recibir el recurso mas valioso de una sociedad: sus niños, niñas y adolescentes.

Por esta razón, cada maestro, cada directivo y cada padre de familia se convierte en un arquitecto de sueños, edificando juntos un ecosistema donde el aprendizaje es un acto de amor y crecimiento colectivo y que a su vez convergen en una misma intención formadora e integradora que le apueste a una educación de calidad como se desea en un mundo tan plural y diverso. A su vez, todos los esfuerzos se entrelazan con una intención profundamente humana y transformadora, que sueña con una educación sensible, cercana y esperanzadora. Una educación que abrace la diversidad, que escuche los latidos de cada infancia y que nutra con ternura sus talentos, emociones y anhelos. Así, se siembra un camino donde cada estudiante pueda desplegar sus alas, florecer con autenticidad y ofrecer al mundo lo mejor de sí, como un acto de amor y compromiso con una sociedad más justa y compasiva.

A pesar de que el consenso pedagógico (desde el ámbito de la primera infancia hasta la educación básica obligatoria) ha subrayado la urgencia imperiosa de integrar la educación emocional en los andamiajes didácticos, persiste una prevalencia paradigmática en la adhesión a prescripciones curriculares que se circunscriben a estructuras inmutables. Estas, enfocadas en la cuantificación cognitiva y la homogeneización de indicadores, relegando así el desarrollo socioemocional del estudiantado a un plano secundario. Esta disociación entre el postulado didáctico y la praxis áulica obstaculiza la configuración holística del individuo y desatiende una arista fundamental para la asimilación sustantiva, la coexistencia pacífica y el bienestar intrínseco en el entorno escolar.

De hecho, los establecimientos educativos necesitan transformar profundamente la imagen que han proyectado durante siglos: espacios físicos fríos y estructuras rígidas que, al imponerse mediante normas y estándares inflexibles, terminan por mitigar la

calidez, la espontaneidad y la armonía propias de los seres humanos que conviven en su interior y que cada vez se alejan de ser ese segundo hogar de unos seres emocionalmente activos que se refugian allí para saciar su apetito de conocimiento. En lugar de acoger a seres emocionalmente activos, curiosos y ávidos de aprender, muchos entornos escolares han priorizado la disciplina mecánica sobre la conexión humana, relegando el afecto, la creatividad y el reconocimiento de las emociones a un plano secundario.

Ahora bien, aunque es innegable que muchos docentes, guiados por su vocación y pasión por la enseñanza, han recurrido a estrategias y actividades surgidas de su propia intención pedagógica para armonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta labor individual no ha sido acompañada por una integración institucional sólida. En efecto, las instituciones educativas, en su mayoría, no han incorporado de manera explícita ni política en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) la inteligencia emocional como un eje transversal que articule el currículo. Esto ha impedido que la didáctica sea orientada desde una comprensión más integral, donde se reconozca no solo como ciencia que estructura el conocimiento pedagógico, sino también como el arte de educar y formar seres humanos sensibles, conscientes y emocionalmente competentes.

Un modelo para la práctica educativa emocionalmente inteligente en el aula de básica primaria.

El valor de esta teoría radica en su capacidad de integrar los hallazgos empíricos con referentes teóricos sólidos, ofreciendo una guía concreta y aplicable para transformar las prácticas educativas desde lo emocional en los primeros años de escolaridad. Ciertamente el modelo SENTIR se propone como una estructura teórica y pedagógica

que permite operacionalizar la inteligencia emocional (IE) en contextos escolares reales, promoviendo el bienestar emocional y el aprendizaje significativo.

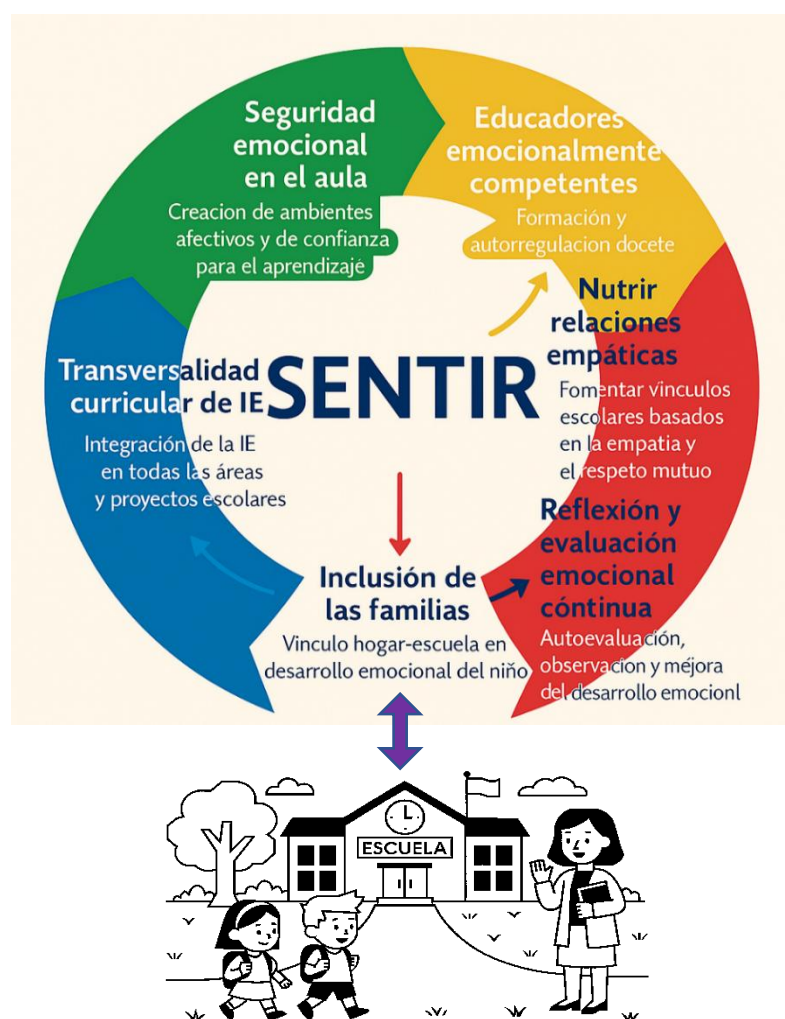


Diagrama visual 17. Nota. Creación propia con ayuda de la IA

De esta manera, SENTIR es un acrónimo que acopia los elementos fundamentales para una práctica educativa emocionalmente inteligente en el aula de básica primaria. Sin duda, en este constructo teórico se ha integrado de manera orgánica las voces de los docentes y estudiantes, así como los principales aportes teóricos de

autores como Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Vygotsky (1978), Bowlby (1988), y Bisquerra (2003).

Por lo tanto, es necesario dar mayor claridad a cada uno de los componentes fundamentales para implementar la IE en la básica primaria:

1. **(S) Seguridad Emocional en el Aula:** para pequeños y grandes sentirse seguros en los diferentes ambientes de aprendizaje no solo aporta a la capacidad y disposición para aprender plenamente, sino que además fortalece vínculos afectivos que estimulan el interés por participar activamente en todos los momentos de la clase, donde el miedo a equivocarse y a recibir críticas se extinga de manera natural y se dé oportunidad para que el entendimiento mutuo entre los participantes se vean permeados por tranquilidad y confianza como garantes de una educación más inclusiva y de calidad. No hay nada más agradable que estar en un lugar donde se respire paz y armonía, porque propicia un ambiente donde la curiosidad florece, el respeto mutuo se arraiga y cada individuo se siente valorado y capaz de alcanzar su máximo potencial. *“Espacios así no solo acogen, sino que inspiran; no solo enseñan, sino que transforman”.*

2. **(E) Educadores emocionalmente competentes:** ser docente en los tiempos actuales representa un desafío profundo, pues las circunstancias socioemocionales que atraviesan tanto los estudiantes como la comunidad educativa se han vuelto más complejas y demandantes. Por ello, se requiere que los educadores no solo dominen los contenidos académicos, sino que también desarrollen competencias emocionales que les permitan autorregularse, empatizar, comunicarse asertivamente y construir relaciones saludables en el aula. Un docente emocionalmente competente es capaz de crear un clima de confianza, contención y respeto, desde donde se potencia el aprendizaje significativo y el bienestar colectivo.

3. **(N) Nutrir relaciones empáticas:** este componente está condicionado por la capacidad y creatividad del mediador educativo es decir el docente, quien asume la responsabilidad de integrar un grupo diverso de estudiantes que comparten un espacio

no solo físico, sino también emocional y social. Nutrir relaciones empáticas implica generar condiciones donde cada niño y niña se sienta valorado, escuchado y respetado, independientemente de sus diferencias. Para ello, el docente debe propiciar interacciones positivas, basadas en el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la expresión emocional asertiva. A través de estrategias didácticas lúdicas, cooperativas y afectivas, se cultiva un ambiente escolar en el que florecen la confianza, la solidaridad y el sentido de pertenencia, esenciales para una convivencia armónica y un aprendizaje significativo.

4. (T) Transversalidad curricular de la IE: cuando la inteligencia emocional es un eje transversal, deja de ser un "qué enseñar" para convertirse en un "cómo enseñar" y "cómo vivir" dentro del espacio educativo. Esta transversalidad exige que el docente diseñe experiencias de aprendizaje donde se articulen los saberes académicos con el desarrollo socioemocional, promoviendo una educación integral. Cuando la IE se incorpora de manera coherente en todas las asignaturas, se fortalece el bienestar de los estudiantes, se mejora el clima escolar y se favorece un aprendizaje más profundo y humanizante.

5. (I) Inclusión de las familias: La inclusión de las familias como células constructoras de una sociedad, requiere una comunicación bidireccional y constante, programas de participación significativos y un reconocimiento del valor que cada familia aporta. No se trata solo de informar, sino de escuchar, dialogar y construir juntos a través de talleres conjuntos, espacios para compartir experiencias, participación en órganos de gobierno escolar, escuela de padres o en el diseño de proyectos educativos. En función de lo planteado, esta vinculación fortalece el tejido emocional que sostiene el aprendizaje, favorece la coherencia entre los entornos escolares y familiares, y potencia el bienestar de niñas y niños en su trayectoria formativa.

6. (R) Reflexión y evaluación emocional continua: este componente invita a reconocer que el crecimiento emocional no es lineal ni automático, sino que se construye

día a día a través de la autoobservación, el diálogo y la revisión crítica de las experiencias vividas en el aula. Reflexionar emocionalmente implica ayudar a los niños y niñas a identificar sus emociones, comprender su origen, valorar su impacto en los demás y desarrollar estrategias para gestionarlas adecuadamente. A su vez, la evaluación emocional continua permite al docente ajustar sus prácticas pedagógicas, reconocer avances, identificar dificultades y fortalecer aquellas habilidades que requieren mayor acompañamiento, pero todo esto será posible si el docente como ser humano siente la necesidad de derribar esas barreras internas que

Este proceso debe abordarse desde una perspectiva formativa, afectiva y contextualizada, incorporando herramientas como diarios emocionales, círculos de palabra, rúbricas cualitativas y espacios de retroalimentación. Así, la inteligencia emocional se convierte en un proceso dinámico de construcción personal y colectiva, sostenido en el tiempo y ajustado a las realidades de cada comunidad educativa, que deja claro que el corazón de una auténtica transformación se gesta desde la reflexión continua y formadora de un actor pedagógico con capacidad de trascender desde su propio ser hacia los elementos subjetivos y sensibles de unos individuos complejos, pero profundamente humanos. Seres que aprenden, sienten, se equivocan, sueñan y crecen en interacción con otros, en escenarios donde la emocionalidad no puede ser un componente marginal, sino el hilo invisible que entreteje la experiencia educativa.

Sin duda alguna, solo cuando el docente se reconoce como agente emocional, consciente de su impacto en la vida de sus estudiantes, es posible construir entornos escolares más empáticos, inclusivos y resilientes, capaces de formar no solo mentes brillantes, sino corazones íntegros y comprometidos con el bienestar colectivo. De ahí, que la práctica docente y el desarrollo emocional deben evaluarse de forma continua. D2 plantea que “es importante saber cómo nos sentimos y cómo eso influye en la clase”. La autoevaluación emocional, los diarios reflexivos y las rutinas de cierre emocional son estrategias reportadas por los docentes como útiles para fortalecer la IE. Esta dimensión

se conecta con el pensamiento reflexivo propuesto por Schön (1983), adaptado al campo emocional.

CAPITULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos obtenidos en esta disertación doctoral sustentan la idea de que la inteligencia emocional se posiciona como un eje vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria. A partir de las voces de docentes y estudiantes de una institución oficial del municipio de Floridablanca, Santander, queda en evidencia que las competencias emocionales son fundamentales para propiciar experiencias de aprendizaje transformadoras, fomentar una convivencia positiva y promover el desarrollo pleno del individuo.

La articulación entre los marcos conceptuales de Daniel Goleman (1995), John Bowlby (1988), Lev Vygotsky (1978), Albert Bandura (1986), Rafael Bisquerra (2009) y Urie Bronfenbrenner (1979) permite sustentar que la inteligencia emocional no es una competencia aislada, sino una construcción social y afectiva, profundamente relacional, que se moldea en la cotidianidad escolar. Los hallazgos reflejan que el docente no solo cumple funciones pedagógicas, sino que se erige como agente emocional, referente afectivo y regulador de los climas escolares. Esta función implica una responsabilidad adicional que demanda sensibilidad, habilidades sociales, comprensión empática y capacidad de modelar conductas emocionales positivas.

En suma, la inteligencia emocional no puede seguir siendo una dimensión periférica del proceso educativo. Por el contrario, debe concebirse como un componente estructurante que atraviesa todos los niveles del sistema escolar. Reconocer la emocionalidad como una forma de saber y de ser en el mundo es el primer paso para configurar aulas inclusivas, humanas y transformadoras. El desafío es ético, pedagógico y político: construir una escuela que no solo enseñe contenidos, sino que forme sujetos emocionalmente conscientes, socialmente responsables y capaces de construir relaciones sanas en un mundo que requiere urgentemente más sensibilidad, empatía y humanidad.

La teoría construida sostiene que, en ausencia de marcos institucionales consistentes y humanizantes, los actores escolares se ven obligados a suplir los vacíos estructurales desde sus propias capacidades emocionales, generando una sobrecarga subjetiva que compromete los procesos formativos. De ahí que se proponga una transformación estructural del sistema educativo, que supere la visión instrumental y tecnocrática de la educación, para avanzar hacia un modelo afectivo, contextualizado y emocionalmente consciente. Esta propuesta reconoce que la escuela debe ser un espacio emocionalmente vivo, donde el aprendizaje sea posible gracias a la calidad de los vínculos humanos que lo sostienen.

Como respuesta a este escenario, se plantea la necesidad de una política institucional restaurativa con enfoque emocional, que promueva cinco ejes fundamentales: (1) la educación emocional situada, transversal al currículo y adaptada al contexto; (2) el acompañamiento docente integral con formación continua y respaldo psicoemocional; (3) la consolidación de un clima escolar restaurativo basado en prácticas no punitivas; (4) la participación activa de las familias como corresponsables del desarrollo emocional de los estudiantes; y (5) una gestión institucional con enfoque afectivo, centrada en el bienestar comunitario. Esta política busca dar respuesta al déficit identificado, transformando las escuelas en escenarios donde la emocionalidad, la pedagogía y la convivencia se articulen armónicamente.

En este contexto, el desarrollo de la inteligencia emocional se ve profundamente influido por las condiciones institucionales. A partir del análisis inductivo de los testimonios, se construyó la teoría emergente del déficit de políticas institucionales, la cual revela una desconexión entre las normativas escolares y las realidades emocionales y pedagógicas que enfrentan los actores educativos. Docentes y estudiantes expresan una sensación de abandono institucional, desprotección y falta de acompañamiento frente a problemáticas como la salud mental, los conflictos escolares y la gestión emocional. Esta carencia no se limita a los recursos materiales, sino que configura un

vacío relacional y simbólico que afecta directamente la calidad educativa y el bienestar integral de la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- Abril, M. P. (2002). Elementos básicos del ensayo argumentativo. En *Competencias y proyecto pedagógico* (p. 2). UNIBIBLIOS.
- Agustín Caruana Vañó, N. A. (2017). *Emociones en Secundaria*, AEMO. Generalitat Valenciana.
- Amstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós Educación.
- Angrino, D. A. (2011). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(2), 173–178.
- Berrocal, P. F. (2018). *Inteligencia emocional: Aprender a gestionar las emociones*. Sackleton Books.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009a). *Educación emocional en la práctica*. Graó.
- Bisquerra, R. (2009b). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educar en la emocionalidad, para prevenir la violencia*. ICE-Horsori.
- Boeck, D. M. (2013). *EQ. Inteligencia emocional: Claves para triunfar en la vida*. Edaf.
- Bowlby, J. (1966). *El apego y la pérdida, Vol. 1: El apego*. Paidós. (Edición original en inglés).
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Cabral, D. S. (2011). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: Estudio clínico y experimental*. Visión Libros.
- Cañizares Gil, O., & García-Sanz, C. (2015). *Hazte experto en inteligencia emocional*. Desclée de Brouwer.
- CASEL. (2017). *Competencias centrales de aprendizaje social y emocional (SEL)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/our-work/what-is-sel/>
- Coello, Y. E. (2016). Aspectos éticos del investigador en la construcción del conocimiento científico. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 101.
- Comenio, J. A. (2014). *Didáctica magna*. ePubLibre.
- Comisión Coordinadora de Investigación y Postgrado. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctoral*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Springer Science & Business Media.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Dueñas Buey, M. L. (2022). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77–76.
- Elías, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoción del aprendizaje social y emocional: Guías para educadores*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Figueroa, M. S. (2024). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. En S. Núñez, M. Trinidad, & M. H. Figueroa (Eds.), *Revista de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, 4, 6.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A.
- Gallego, I. B. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 118–135.
- García, N. S. (2024). Diseño del programa psicoeducativo “Jugando con emociones” en inteligencia emocional y autoestima dirigido a niños de 5 a 7 años. *Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 5.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. B Books.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax.
- Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*, 201–229.
- Gustavo Pherez, S. V. (2017). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: Herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 150–164.

Gustavo Pherez, S. V. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: Herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 149–166.

Haro, C. A. (2000). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora.

Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.

Jiménez, A. J. (2018). Inteligencia emocional. En *Curso de Actualización Pediatría 2018* (p. 458).

Joa, O. P. (2002). *Educación y realidad: Introducción a la filosofía del aprendizaje*. CECC.

Jorge Javier Plaza Guzmán, P. A. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista ARJE*, 346.

José Luis Soler Nages, L. A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge.

Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: La participación periférica legítima*. Cambridge University Press.

Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños de evaluación del rigor metodológico y retos. *Investigación cualitativa*, s/p.

Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia – Revista de Educación e Investigación*, 35–47.

Masten, A. S. (2001). Magia ordinaria: Procesos de resiliencia en el desarrollo. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 3–31). Ediciones Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía, sí es posible*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.

Miranda Beltrán, S., & Jiménez, A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3.

Pallares, M. (2019). *Emociones y sentimientos: Dónde se transforman y cómo se transforman*. Marge Books.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pérez, Y. M. (2022). *Origen y evolución de la educación emocional*. s/e.

Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E., & Esteban Rivera, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. UPEL.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Sampieri, D. R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Samper, J. D. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Aula Abierta – Magisterio.

Santos Orejudo Hernández, F. R. (2014). *Inteligencia emocional y bienestar: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad de Zaragoza.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.

Sebastián C. Araya-Pizarro, L. E. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Monográfico: Recursos y sistemas educacionales en el rendimiento académico*.


Sousa, D. A. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Una guía para el maestro en la clase* (2.^a ed.). Corwin Press, Inc.

Zehr, H. (2002). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Editorial Gedisa.

ANEXOS
ANEXO 1. VALIDACIÓN DE ESTREVISTAS

DATOS DEL VALIDADOR

NOMBRES Y APELLIDOS: Carmen Narváez
C.I.: 12464824


Dra. ~~Carmen~~ Narváez
CI. 12464824

DATOS DEL VALIDADOR

NOMBRES Y APELLIDOS: NEOVE, PEÑALOZA.
C.I.: 14776387


FIRMA



ANEXO 2

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

LUGAR Y FECHA: _____

Propósito de la investigación:

Explorar cómo la inteligencia emocional influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de educación básica primaria.

2. Responsable de la investigación:

Claudia Patricia Cano Moreno: docente Instituto Técnico la Cumbre

Los participantes (niños y niñas de educación básica primaria) responderán a una serie de preguntas adaptadas a su nivel educativo relacionadas con sus emociones, cómo las manejan y cómo estas influyen en su forma de aprender. Además, podrán participar en actividades lúdicas y reflexivas diseñadas para identificar sus habilidades emocionales.

La participación es voluntaria, sin riesgo físico ni psicológico. Se garantiza el respeto por la privacidad y la confidencialidad de las respuestas. El participante puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación en esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado(a), entendiéndolo que su inclusión en la misma se hace de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas sin que ello afecte su situación académica. Entiendo que cualquier inquietud durante el proceso se canalizará a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y adoptando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Representante del Participante

Nombre del participante

C.I.: _____

T.I. _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____